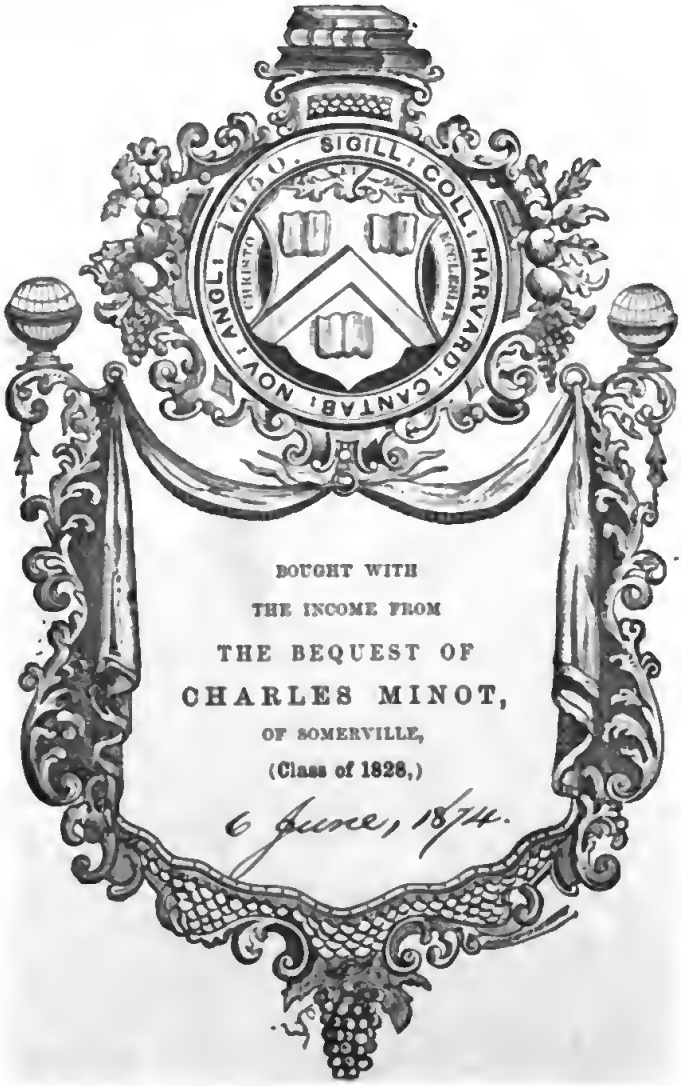
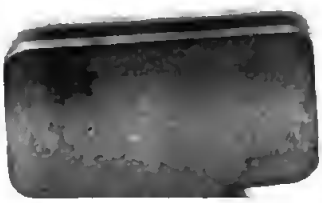
HD WIDENER
HW AJTG Y

24096

Educ 60.1





Encyklopädie

des

gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens.

Sechster Band.

Encyklopädie

des

gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens

bearbeitet

von einer Anzahl Schulmänner und Gelehrten,

herausgegeben

unter Mitwirkung von Prof. Dr. v. Palmer und Prof. Dr. Wildermuth
in Tübingen

von

Dr. K. A. Schmid,
Rector des Gymnasiums in Stuttgart.

Sechster Band.

Philologie, classische, — Reformation.

Gotha.
Verlag von Rudolf Besser.
1867.

Educ 60.1

874 June 6.
Minot Fund

Schnellpressendruck von Aug. Wörner, vorm. J. G. Sprandel, in Stuttgart.

Digitized by Google

Philologie, classische. (Vgl. d. Art. Gelehrtenschulwesen, Gymnasium, Gymnasium sein Verhältnis zum Christenthum zur Nationalität und zum praktischen Leben, mittelalterliches Schulwesen.)

Begriff, Gliederung, Geschichte. Was wir jetzt classische Philologie nennen, die Wissenschaft von dem Lebensgehalte der classischen Völker, wie derselbe in Schrift und Kunst niedergelegt ist, kann in den Tagen, da das Wort Philologie (φιλολογία, φιλόλογος, φιλολογεῖν) entstanden ist, noch nicht gesucht werden, einmal weil von einer Wissenschaft in jener Zeit noch nicht die Rede sein kann, sodann weil das, was wir jetzt aus den Denkmälern der Kunst und Schrift hervorsuchen, damals in der Anschauung der lebendigen Gegenwart vorlag. Wir glauben nämlich, daß der Begriff der Philologie, wenn man ihm nicht eine ungemessene, historisch nicht berechtigte Ausdehnung geben will, zu beschränken sei auf die Darstellung einer abgeschlossenen und fertigen Cultur, die nur noch in Monumenten, sei es der Literatur oder der Kunst, wenn auch in ihren rohesten Anfängen, vorhanden ist. Die wissenschaftliche Beschäftigung mit modernen Verhältnissen glauben wir nicht Philologie nennen zu dürfen. Studien über den gegenwärtigen Zustand moderner, im Munde des Volks lebender Sprachen müßen wir hiernach folgerichtig ebenso gewiß auf ein anderes Gebiet verweisen, als Studien über religiöse, politische, staatswirthschaftliche, sociale, literarische, künstlerische Zustände der Gegenwart. Eine Grammatik, ein Lexikon der jetzigen deutschen, englischen, französischen, spanischen Sprache halten wir uns nicht für berechtigt, ein philologisches Werk zu nennen. Wir gewinnen durch diese Bestimmung des Begriffs den großen Vortheil, Philologie und Sprachwissenschaft streng auseinanderhalten zu können, denn die Ansicht, welche G. Curtius ausspricht (Philologie und Sprachwissenschaft, Antrittsvorlesung in Leipzig 1862), das Verhältnis von Philologie und Sprachwissenschaft sei so zu bestimmen, daß „das Gebiet des allgemeinen Sprachforschers die Naturseite, das des philologischen die Culturseite der Sprache" sei, scheint uns nicht begründet.*) Wie sollte eine Sprachwissenschaft denkbar sein, welche die Culturseite der Sprache, oder eine Philologie, welche die Naturseite derselben nicht als ihr Gebiet ansehen dürfte. Es ist, wie er selbst sagt, „da jede Sprache ein gewordenes Ganzes bildet, die eine Seite von der andern unmöglich ganz zu trennen". „Die wichtigsten Fragen lassen sich nur dann beantworten, wenn beides gleichmäßig in Betracht gezogen wird". Vielmehr scheint uns die Sache so zu liegen:

1) Die Sprachwissenschaft hat keinen andern Gegenstand als die Sprache. Aber die Philologie will ein Volksleben erkennen und zwar ein untergegangenes, das nur in Monumenten der Kunst und Schrift noch lebt. Hieraus ergiebt sich, daß die Philologie ein anderes, umfassenderes Gebiet vor sich hat und daß sie die Sprache nur

*) Vgl. auch die Polemik von Steinthal gegen diese Auffassung in „Philologie, Geschichte und Psychologie" S. 17 ff. Tobler im Schweizer. Mus. 1865, 3. S. 193–214 schließt sich an den von Curtius aufgestellten Gedanken an, daß die Sprachwissenschaft das Naturleben, Philologie das Culturleben der Sprache mehr im Auge habe (S. 210), und beachtet den (S. 194) Wolf in den Mund gelegten Gedanken, „daß die Philologie das Verständnis des classischen Alterthums sei, als einer durch den organischen Zusammenhang von Sprache, Kunst, Religion und Sitte in sich abgeschlossenen Culturperiode" zu wenig, in dem er (S. 195) die Sprache als Gegenstand und Hauptbestandtheil der Philologie betrachtet.

cultivire als Mittel,*) um zur Erkenntnis des Lebens zu gelangen, gerade so wie sie auch die Kunst hereinzieht, weil diese ihr das andere Mittel für ihren Zweck ist. So wichtig also die Sprache für die Philologie ist, so ist diese darum noch lange nicht Sprachwissenschaft, ebenso wenig als sie Kunstwissenschaft ist, weil sie der Kunst zu ihren Untersuchungen bedarf;

2) Die Sprachwissenschaft baut das Gebiet der Sprache an in abstracto und in concreto, sie zieht in ihren Kreis die lebenden, wie die todten Sprachen. Die Philologie beschäftigt sich nur mit der Sprache eines untergegangenen Culturlebens. Historisch betrachtet ist der Name Philologie eigentlich nur auf die sogenannten classischen Völker, die Griechen und Römer, zu beziehen und die classische Philologie ist die Philologie κατ' ἐξοχήν. Wenn nun auch nichts dagegen zu erinnern ist, daß der Ausdruck gebraucht werde von der Erforschung des vergangenen Culturlebens anderer Völker, so daß man von orientalischer, romanischer, germanischer Philologie reden kann, sofern die Zustände aus der Vergangenheit dieser Völker erforscht werden, so ist doch festzuhalten, daß diese Benennung eine abgeleitete ist, daß alle diese Philologieen noch von neuestem Datum sind und keine eine Geschichte, einen Umfang und eine Gliederung aufzuweisen hat wie die classische Philologie. Wir werden daher nicht nur Grammatiken und Wörterbücher über moderne Sprachen und Dialekte, mögen sie nun romanisch oder slavisch oder orientalisch oder germanisch sein, ganz in das Gebiet der Sprachwissenschaft weisen, sondern eben dahin auch die großen sprachvergleichenden Arbeiten der neuern Zeit von Franz Bopp, Jacob Grimm, Diez. Denn wenn diese Arbeiten gleich auch die vergangenen Zustände der Sprachen in den Bereich ihrer Untersuchungen ziehen, so doch wesentlich auch die gegenwärtigen und es ist überhaupt nicht sowohl ihre Tendenz, auf die Darstellung eines Volkslebens loszusteuern, als vielmehr die Entwicklung der Sprachen und Sprachenfamilien nachzuweisen. — Die Philologie ist eine historische Wissenschaft. Die Sprachwissenschaft hat unseres Dafürhaltens eine eigenthümliche Stellung in dem Organismus der Wissenschaften zwischen Philosophie, Geschichte und Naturwissenschaften.

Was den Namen „Philologie“**) betrifft, so ist er sehr alt, durch das Herkommen gesichert und verdient darum, wie uns scheint, unbedingt den Vorzug vor andern Ausdrücken, die man an dessen Stelle gebraucht, wie z. B. studia humanitatis und humaniora. Denn, um von der unlateinischen Form des letztern Ausdrucks nichts zu sagen, welche übrigens sich dadurch etwa noch empfiehlt, daß sie dem Begriff seine Exclusivität benimmt, so sind diese Benennungen einerseits zu weit, da es doch auch noch andere studia humanitatis giebt, als die classische Philologie, andererseits zu eng, da die Philologie nicht bloß ein studium humanitatis ist, sondern auch manches in sich schließt, was zu der Humanität doch nur in sehr entfernter Beziehung steht. Der Ausdruck „classische Gelehrsamkeit“ aber ist nicht sowohl deshalb zu verwerfen, weil man es mit vielen Schriftstellern und Kenntnissen zu thun hat, die niemand classisch nennen möchte; denn das Wort „classisch“ wird nicht allein von dem gebraucht, was wirklich classisch ist, sondern auch von dem, was das Classische vorzugsweise in sich schließt, wie von classischer Zeit, classischen Völkern, classischer Literatur. Vielmehr ist der Ausdruck classische Gelehrsamkeit deswegen nicht angemessen, weil in demselben die Beziehung auf das römische und griechische Alterthum weit weniger bezeichnet ist, als in dem antiken Wort

*) Wir wagen dies auszusprechen auch gegenüber von der Behauptung von Steinthal a. a. O. S. 21: „Ueber den ehemaligen Irrthum, als wäre die Sprache dem Philologen nur Mittel, ist heute jeder Philologe hinaus.“ Der Philologe wird, wenn ihm auch die Sprache nicht „Selbstzweck“ ist, doch dieselbe nach allen ihren Theilen, nach ihrer ganzen Entwicklung zu erforschen haben.

**) F. A. Wolf, Darstellung der Alterthumswissenschaft nach Begriff, Umfang, Zweck und Werth, im Museum für Alterthumswissenschaft von Wolf und Buttmann. Berlin 1807. Carl Lehrs de vocibus φιλόλογος, γραμματικός, κριτικός. Königsberg 1838. Steinthal, Geschichte der Sprachwissenschaft. Berlin 1862. S. 374 u. 377.

Philologie, und „classische Gelehrsamkeit“ eine Beziehung auf ganz andere Gebiete zuläßt, als auf das classische Alterthum. Der Ausdruck „Alterthumswissenschaft“ aber, den Wolf in der genannten, Epoche machenden Abhandlung vorgeschlagen und zur Geltung gebracht hat, erscheint gegenüber von dem neuesten Standpunct unserer Kenntnis des Alterthums doch gar zu prätentiös und Wolf selbst konnte nicht umhin, im J. 1807, da er die genannte Abhandlung schrieb, S. 19 sich zu entschuldigen, daß er sich erlaube „den Namen Alterthum in ausnehmendem Sinne auf die beiden durch Geistescultur, Gelehrsamkeit und Kunst verfeinerten Völker einzuschränken“. Jedenfalls müßte doch wohl die Alterthumswissenschaft, die hier gemeint ist, als eine „classische“ bezeichnet werden. Außerdem würde der Ausdruck „Alterthumswissenschaft“ historisch doch nur auf einen ganz kleinen Zeitraum, nämlich die letzten Jahrzehente passen, seitdem man angefangen hat, ein selbständiges System aus dem „bloßen Aggregat von Kenntnissen“ *) aufzubauen. Die früheren Bestrebungen auf diesem Gebiet könnten, wenn es erlaubt wäre, das Wort Alterthum in dem genannten Sinne zu gebrauchen, nur etwa als Alterthumskunde bezeichnet werden. Wenn Wolf S. 11 gegen den Namen „Philologie“ das einwendet, daß man dabei meist ausschließlich an Literatur, Linguistik, Sprachenkunde denke, wobei die Kunst vergessen bleibe, so mag das zugegeben werden. Allein das Wort „Philologie“ erweckt doch sofort durch seinen Klang und Ursprung den Gedanken an das bestimmte Gebiet, welchem es angehören will, und wenn auch diese Benennung für die Sache etwas zu dürftig erscheint, so will es uns dagegen bedünken, man nehme mit der Benennung „Alterthumswissenschaft“ den Mund etwas zu voll, und man eröffne mit diesem pompösen Ausdruck Aussichten, denen man doch nicht gerecht zu werden vermöge. Der Name „Philologie“ aber verdient, wenn er gleich ebenso wie die andern Ausdrücke nicht adäquat ist, deshalb, weil er das Herkommen und die Geschichte für sich hat, den Vorzug, wie man denn auch sonst in so vielen Fällen die herkömmlichen Ausdrücke sowohl für ganze Disciplinen, als auch für einzelne Gegenstände derselben, nachdem sie einmal recipirt und durch den Sprachgebrauch auctorisirt sind, beibehält. Der Werth dieser Namen liegt nicht darin, daß sie vollkommen adäquat sind, sondern darin, daß man seit langer Zeit gewohnt ist, diese Namen für gewiße Anschauungen zu gebrauchen, für welche sie das allgemein verständliche Werthzeichen sind.

In dem beschränkten Sinne nun, in welchem das Wort oben näher bestimmt worden ist, kommt es im Alterthum nicht vor. Vielmehr hat das Wort *φιλόλογος* eine ganz allgemeine Bedeutung und bezeichnet, ganz nahe liegend den Ausdrücken *φιλομαθής*. und *φιλόσοφος*, *φιλόμουσος* die Liebe zu einer interessanten Unterhaltung und Erörterung, so bei Plato im Theaetet, Phädrus, der Republik und den Gesetzen. Ganz bezeichnend hiefür ist eine Stelle im Laches. 188, c.: *δόξαιμι φιλόλογος ἂν εἶναι, ὅταν γὰρ ἀκούω ἀνδρὸς περὶ ἀρετῆς διαλεγομένου ἢ περί τινος σοφίας, χαίρω ὑπερφυῶς.* Indessen war die Sache, die wir als Philologie bezeichnen, das Forschen nach den Zuständen und Thatsachen vergangener Zeiten aus Monumenten und Schriften, ja die specielle Richtung auf Sprache und Literatur dem griechischen Alterthum nicht fremd, wie unten in dem Abschnitt über Geschichte der classischen Philologie nachgewiesen werden wird.

Als nun diese freien, ungezwungenen, fast durchaus noch dilettantischen Erörterungen zu einer geregelten, berufsmäßigen, gelehrten Thätigkeit im alexandrinischen und römischen Zeitalter erwuchsen, so war auch hier nicht der Name „Philologen“ von denjenigen im Gebrauche, welche diesen Geschäften oblagen, sondern der Name *γραμματικοί*, *κριτικοί*, und es wird als eine einzeln stehende Erscheinung angeführt, daß hie und da einer dieser Gelehrten, ein Eratosthenes um 215 oder der Römer Atejus Prätextatus um 40 v. Chr. sich den Namen *φιλόλογος* beilegte. **) Cicero spricht in seinen Briefen

*) Hegel, Encyklopädie. 1850. S. 24.

**) Sueton d. ill. Gramm. 10.

von dem philologiſchen Charakter ſeiner philoſophiſchen Schriften, im Gegenſatz zu ſeinen Reden (ad Att. XIII, 12.), wünſcht dem Tiro Geſundheit, um mit ihm συμφιλολογεῖν zu können und ſtellt die Ausdrücke φιλολογία und συζητήσεις zuſammen*) und man wird wohl Steinthal zuſtimmen können, wenn er**) den Gebrauch der Worte φιλόλογος und φιλολογία in dieſer Zeit in Parallele ſtellt mit dem Gebrauche des Wortes „Bildung“ und „gebildet“ in unſern Tagen. Plutarch giebt dem Pyrrhus und Alexander das Prädikat φιλόλογοι ohne Zweifel nicht bloß als wiſſenſchaftlichen Kriegsmännern, ſondern überhaupt als Männern von wiſſenſchaftlichem Sinn und Streben. Bei ſpäteren erſcheint φιλόλογος im Gegenſatz zu ἰδιώτης und ἀπαίδευτος. Als eigenthümlich iſt noch anzuführen die Auffaſſung in Seneca, epist. 108, 30, wo ausdrücklich unterſchieden wird zwiſchen Grammatikern, Philologen und Philoſophen und dem Philologen die Erforſchung der Alterthümer zugeſchieden wird. Wir ſehen hieraus, daß der Begriff auch zuweilen enger gefaßt wurde; im ganzen aber iſt klar, daß das Wort eine ſchwankende Bedeutung hatte und daß wir uns hüten müßen, dasſelbe im heutigen Sinn in das römiſche oder griechiſche Zeitalter überzutragen.

Wenn aber auch der Name noch nicht gefunden war, ſo war doch die Sache hinreichend bekannt, und wir haben nicht nur unter den alexandriniſchen Kritikern, Grammatikern, Alterthumsforſchern, in Ariſtophanes, Ariſtarch u. a., ſondern auch unter den römiſchen Gelehrten, vor allen in Varro, Philologen in dem Sinne des Wortes zu erkennen, wie wir es oben beſtimmt haben, mit der einzigen Beſchränkung, daß ſie ihre gelehrte Thätigkeit weder mit dieſem Namen benannten, noch auch ein Bewußtſein hatten von einer beſtimmt abgegrenzten und gegliederten Wiſſenſchaft, welche ſie anbauen.

In dieſem Stadium der Entwicklung befand ſich der Begriff Philologie bis auf die neueſte Zeit. Man begriff darunter vorzugsweiſe den ganzen Umfang alles deſſen, was die höhere Bildung ausmacht, und ſo lange dieſe zuſammenfiel mit dem, was das griechiſche und römiſche Alterthum darbot, war es natürlich, daß höhere Bildung überhaupt und Kenntnis der griechiſch-römiſchen Welt und Sprache in demſelben Ausdruck zuſammengefaßt wurde. In dieſem Sinne erſcheint die philologia in den nuptiae philologiae et Mercurii des Marcianus Capella an der Grenzſcheide des Alterthums und des Mittelalters. So ſchwebte die Sache den großen Humaniſten des 14., 15., 16. und 17. Jahrhunderts in Italien, Frankreich, Deutſchland, Holland, England mit mehr oder weniger Bewußtſein vor. Die Philologie war die geſammte Wiſſenſchaft, die Königin unter den Wiſſenſchaften. Fürſten und Staatsmänner ſetzten ihre höchſte Ehre in dieſe Studien. Der Philolog als der Polyhiſtor umfaßte alle Gebiete des Wiſſens; in Holland wurde auch die heilige Philologie, die Kunde der hebräiſchen Sprache mit hereingezogen.

Andererſeits finden wir daneben wieder einzelne Gebiete des Wiſſens ſpeciell mit Philologie bezeichnet. So wie bei Seneca a. a. O. die Alterthümer, ſo wurden bei den holländiſchen Gelehrten des vorigen Jahrhunderts vorzugsweiſe Grammatik, Kritik und Exegeſe***) darunter begriffen. Eine Fixirung, Abklärung und Ausſcheidung begann ſich allmählich erſt zu vollziehen, als man ſich überzeugte, daß das claſſiſche Alterthum doch nicht die Summe alles Wiſſens in ſich ſchließe, mit einem Worte infolge der Entwicklung der Literatur der modernen Völker und der Hebung der Naturwiſſenſchaften. Man mußte erkennen, daß das römiſche und griechiſche Alterthum zwar wohl die Grundlage der höheren Bildung, nicht aber deren Complex oder Ideal ſei.

Es war daher gewiß kein Uebermuth von F. A. Wolf,†) als er das Gebiet der

*) Ad fam. 16, 21.

**) Geſchichte der Sprachwiſſenſchaft ꝛc. S. 374 ff.

***) Vgl. vita Ruhnkenii auctore Wyttenbachio p. 25.

†) Es ſei mir geſtattet, zu Beſtätigung dieſer meiner Anſicht über F. A. Wolfs Bedeutung für die Geſchichte der claſſiſchen Philologie mich auf eine, mir eben noch zu Geſicht gekommene

Philologie beſtimmt abzugrenzen und zu gliedern ſuchte, indem er einerſeits unhaltbare Prätenſionen aufgab, andererſeits der Philologie ihren ſelbſtändigen Charakter unter den Wiſſenſchaften ſichern wollte. Hätte Wolf dies nicht gethan, es hätte durch einen andern geſchehen müßen. Das inſtinctive Fortarbeiten auf einem vagen, herrenloſen Gebiete mußte einmal aufhören. Einen neuen Namen dafür zu ſchöpfen, war freilich nicht nöthig. Aber die Entwicklung der Wiſſenſchaften brachte es mit ſich, daß einem höchſt wichtigen, für die Bildung der Zeit außerordentlich einflußreichen Zweige des Wiſſens und Strebens ſeine beſtimmte Stelle angewieſen und bezeichnet wurde. Ob man daraus eine ſelbſtändige Diſciplin bilden ſolle, konnte anfänglich zweifelhaft ſein. Ein Heeren konnte noch im J. 1797 behaupten, das Studium der Philologie könne nie ein Syſtem bilden oder ſyſtematiſch geordnet werden; ein Schelling durfte in ſeiner Methodologie des akademiſchen Studiums (1802) nur flüchtige Blicke auf die Philologie werfen; ein Hegel konnte in der Encyklopädie (1817) die Leiſtungen Wolfs ignoriren und „die Philologie zunächſt ein bloßes Aggregat von Kenntniſſen“ nennen, um den ſyſtematiſchen Charakter ſeiner Wiſſenſchaft in ein helleres Licht zu ſtellen. Aber angeſichts alles deſſen, was im Laufe der letzten Jahrhunderte auf dieſem in ſich abgeſchloſſenen Gebiete von einer Reihe begabter und genialer Männer aller civiliſirten Nationen Europas geleiſtet worden iſt, angeſichts der Stellung, welche die claſſiſche Philologie als Element der Volksbildung eingenommen hat und bis heute einnimmt, angeſichts der Vertretung, die ſie in der periodiſchen Preſſe und in der Geſellſchaft, beſonders in Deutſchland genießt, erſcheint es denn doch vollkommen gerechtfertigt, der claſſiſchen Philologie eine ebenbürtige Stellung in der Republik der Wiſſenſchaften neben der Geſchichte anzuweiſen, wie eine ſolche im Laufe der Zeiten auch andere Wiſſenſchaften, wie z. B. die Philoſophie neben der Theologie, die Staatswiſſenſchaften neben der Jurisprudenz, die Naturwiſſenſchaften neben der Medicin errungen haben. *)

Daß die claſſiſche Philologie dieſe Stellung factiſch behauptet, iſt außer allem Zweifel. Ob man dies anerkennen will oder nicht, iſt am Ende ebenſo gleichgültig, als es in den Tagen von Campo Formio gleichgültig war, die Anerkennung der franzöſiſchen Republik actenmäßig auszuſprechen, die, wie Bonaparte meinte, ſo ſichtbar war, wie die Sonne am Firmament. Handelt es ſich doch hier von einer geiſtigen Macht, die wahrlich Licht und Wärme in reichem Maß über die Menſchheit ausgeſtrömt hat.

Nachdem wir uns auf dieſe Art über den Inhalt des Begriffs, der uns vorliegt, ausgeſprochen, haben wir nun das Gebiet und den Umfang desſelben näher zu beſchreiben, eine **Gliederung** der in die Sphäre der claſſiſchen Philologie fallenden Diſciplinen zu verzeichnen und damit das Syſtem dieſer Wiſſenſchaft aufzubauen. Als das leitende Princip erſcheint uns hier der Satz, daß die claſſiſche Philologie diejenige Wiſſenſchaft ſei, welche den Lebensgehalt der claſſiſchen Völker, wie er in Kunſt und Literatur uns vorliegt, zu erforſchen und darzuſtellen habe. Daraus erwächst uns eine gedoppelte Aufgabe, 1) den Lebensgehalt zu erforſchen, 2) ihn darzuſtellen, und eben damit eine zweifache Reihe von Diſciplinen, erſtlich ſolche, die ſich

Recenſion des bekannten Arnoldt'ſchen Buchs über F. A. Wolf von einem verehrten Mitarbeiter dieſer Encyclopädie, W. Schrader in Königsberg, zu beziehen. N. Jahrb. für Phil. u. Pädag. 1865. 9. S. 577—588. Auch die dort ausgeſprochenen Anſichten über das Verhältnis der Leiſtungen unſerer Gymnaſien, gegenüber von den Leiſtungen der früheren, entſprechen durchaus meinen Ueberzeugungen und Erfahrungen.

*) Damit ſoll nicht verlangt werden, daß an den Univerſitäten eigene Facultäten für claſſiſche Philologie eingerichtet werden ſollten, wie man an einzelnen eigene ſtaatswirthſchaftliche Facultäten, neueſtens in Tübingen eine naturwiſſenſchaftliche Facultät errichtet hat. Dieſe Frage ſteht in weſentlichem Zuſammenhang mit der Organiſation der Univerſitäten, womit wir es hier nicht zu thun haben.

mit den Quellen des antiken Lebens beschäftigen und das Material herbeischaffen, formale, subsidiarische Disciplinen, zweitens solche, welche das aus den Quellen erhobene Material wissenschaftlich darstellen, reale, systematische*) Disciplinen. Zur Orientirung auf dem Gebiet der Philologie überhaupt und als Beleg der Berechtigung dieser Wissenschaft wäre einleitend („propädeutisch") voranszuschicken 1) die Encyklopädie der Philologie, in welcher die Wissenschaft in ihrem Verhältnis zu andern bestimmt und in ihrem Organismus entwickelt wird, 2) die Geschichte der Philologie, welche den Nachweis zu liefern hat, wie diese Wissenschaft allmählich entstanden und zu ihrer jetzigen Stellung gelangt ist.

Nach dieser Einleitung ergiebt sich als nächste Aufgabe eine Registrirung der Quellen, aus denen zu schöpfen ist, der literarischen, der künstlerischen, der gemischten. Die Quellenkunde, die Kenntnis der Fundstätten des Materials erscheint als das nächste Bedürfnis. Mit dieser Nachweisung meinen wir natürlich nicht eine Darstellung von dem literarischen und künstlerischen Leben des griechischen und römischen Volks, sondern eine nach äußerlichen Gesichtspuncten zu gebende Zusammenstellung, ein Verzeichnis der Quellen, wobei mit Kritik zu verfahren und der Werth derselben kurz zu bezeichnen wäre. Hinsichtlich der literarischen Quellen wäre hier das Nöthige über Geschichte und Beschaffenheit der Schrift, der Handschriften, des Drucks (Paläographie, Bibliographie) beizubringen.

Was die künstlerischen und gemischten Reste betrifft, so kann hier natürlich nicht von einer Zusammenstellung aller Monumente, wohl aber muß von den Gattungen und von dem Hervorragendsten in jeder Gattung geredet werden. Es wäre dabei auf die Zeit und den Ort des Fundes, ferner auf die Locale zu achten, wo die Kunstreste jetzt zu finden sind. Auch hier müßte der Kritik Rechnung getragen werden, ohne übrigens auf ästhetische Schilderungen näher einzugehen.

Eine besondere Beachtung würden aber wohl schon an dieser Stelle die aus Literatur und Kunst gemischten Reste, die Inschriften und Münzen verdienen. Von einem Verzeichnis dieser reden zu wollen, wäre absurd. Aber es wäre hier der Ort, die verschiedenen Arten der Inschriften und Münzen zu bezeichnen, ihre Bedeutung für die Sprache und Antiquitäten anzugeben und die wichtigsten Sammlungen namhaft zu machen. Auch sollte, wie bei den literarischen Resten aus der Paläographie, so hier das Wichtigste über die Schrift, das Gepräge und die Symbole dieser Monumente vorausgeschickt werden.

Wir glauben, ein angehender Philologe, der von vorne herein eine solche Uebersicht über die literarischen und künstlerischen Quellen des classischen Alterthums erhielte, würde daraus einen großen Gewinn ziehen, er würde in kurzer Frist auf dem fremden Boden zu Hause sein, und überall, welchen Theil des antiken Lebens er auch anfassen wollte, sich schnell zurecht finden. Es kann hiebei aber ganz freigegeben werden, ob eine solche Zusammenstellung in einer besondern Disciplin „Quellenkunde" gegeben oder ob ihr als grundlegende Einleitung in der Encyklopädie eine Stelle angewiesen werden will.

Mit dem bloßen Besitzen und Anschauen von Büchern und Kunstwerken, mit dem bloßen Wissen von den Quellen ist es aber nicht gethan. Man muß dieselben auch entziffern und verstehen können. Hiezu gehört 1) Kenntnis von der Sprache und Kunst dieser Völker — Sprach- und Kunstwissenschaft, 2) eine gewiße Technik in der Anwendung der Wissenschaft auf die vorhandenen Quellen — Kritik und Hermeneutik.**)

*) Fundamentale nennt sie Haase in d. Encyklop. v. Ersch u. Gruber Th. 23. S. 391 ff.

**) Man hat sonst diese drei Momente unter den Ausdrücken Grammatik, Kritik und Hermeneutik zusammengefaßt. Allein abgesehen davon, daß bei dem Ausdruck Grammatik die Kunst ganz unberücksichtigt bleibt, erscheint überhaupt das Wort Grammatik für das, was jetzt Sprachwissenschaft genannt wird und worunter man nicht nur die Elementarlehre, Formenlehre und Syntax, sondern auch die Lehre vom Wortschatz (Synonymik, Lexikologie) und von der Wort-

Die Wiſſenſchaft von der Sprache dieſer Völker muß ausgehen von der allgemeinen Sprachwiſſenſchaft und jene zu verſtehen ſuchen unter Vergleichung der verwandten Idiome und nach ihrer hiſtoriſchen Entwicklung; ſie muß ferner die Sprache nach ihren einzelnen Beſtandtheilen, Elementen, Wörtern, Formen, aber auch die Sprache als ein Ganzes (Syntax, Stiliſtik, Rhetorik, Metrik) begreifen. Die Wiſſenſchaft von der Kunſt jener Völker aber muß, ausgehend von der Kunſt im allgemeinen (Aeſthetik), jene begreifen nach ihrer Entſtehung und hiſtoriſchen Entwicklung, nach den Stoffen, mit denen ſie es zu thun hat, den verſchiedenen Arten der Bearbeitung, den verſchiedenen Gegenſtänden der Kunſt und fortſchreiten zur Darſtellung der höchſten Geſetze, welchen die Kunſt gefolgt iſt. — Würde der angehende Philologe ſich ebenſo angelegentlich mit den Elementen der Kunſt beſchäftigen, als er mit den Elementen der Sprache ſich zu thun macht, ſo müßte er frühe eine ganz andere, viel reichere und vollſtändigere Kenntnis des Alterthums erhalten, er würde für die Anſchauung eines Kunſtwerks, einer Vaſe, eines Torſo oder einer Moſaik einen ebenſo vorbereiteten und offenen Sinn mitbringen, als dies jetzt bei der Anſchauung literariſcher Monumente des claſſiſchen Alterthums der Fall iſt.

Die Hermeneutik iſt die Kunſt, ein Werk — der Literatur oder Kunſt — ſo auszulegen, wie es der Sinn des Autors war. Sie hat alſo eine ſubjective und eine objective Seite, der Gegenſtand der Hermeneutik ſoll in die Anſchauung des Hermeneuten aufgenommen werden. Eine rein ſubjective Hermeneutik, ohne Object, iſt daher ebenſo wenig denkbar, als eine rein objective ohne Subject; und wenn man zwiſchen beiden Arten von Hermeneutik unterſcheiden will, wie häufig geſchieht, ſo kann doch nur von einem relativen und graduellen Unterſchied die Rede ſein. Ebenſo verhält es ſich mit der Unterſcheidung von realer und formaler Hermeneutik; es giebt hier keine Form, die nicht einen gewißen Inhalt, keinen Inhalt, der nicht eine gewiße Form hätte, und es kann auch hier nur davon die Rede ſein, daß die eine oder andere Seite vorzugsweiſe hervorgekehrt wird. — Eine allegoriſch-ſymboliſche Auslegung aber iſt neben der grammatiſch-hiſtoriſchen nur dann berechtigt, wenn vorausgeſetzt werden kann, daß der Verfaſſer dem Gegenſtand eine ſolche Bedeutung neben der wörtlichen grammatiſchen habe gegeben wiſſen wollen. — Dagegen unterſcheidet man mit Recht zwiſchen niederer und höherer Hermeneutik. Die erſtere beſchäftigt ſich mit den einzelnen Theilen eines Werkes von den Puncten, Linien, Worten an bis zu den Sätzen, Abſchnitten und Büchern. Die höhere aber richtet ſich auf das ganze Werk, nach ſeiner Geneſis, ſeinem Zuſammenhang in ſich und mit andern, ſeiner zeitlichen, nationalen, literariſchen Beſtimmtheit und nach den Schickſalen, die es erfahren hat. In dieſer Beziehung grenzt die Hermeneutik an das Gebiet der Kritik oder greift in dasſelbe über. — Dies gilt nun auch von einer Hermeneutik auf dem Gebiete der Kunſt; nur bewegt ſich der Hermeneute hier auf einem viel ſchwierigern Feld. Die Deutung der Schrift, der Zeichen, der Figuren und Symbole eröffnet dem ſubjectiven Ermeſſen einen viel weiteren Spielraum, da es ſich hier nicht um beſtimmte Zeichen von fixer Bedeutung handelt, ſondern von Objecten, denen der verſchiedenartigſte Sinn unterlegt werden kann. Es iſt bekannt, wie wichtig dieſe Hermeneutik der Kunſt iſt, insbeſondere für das religiöſe Gebiet des claſſiſchen und nicht claſſiſchen Alterthums, und wie vieles hier noch aufzuhellen bleibt.

Die Kritik beſchäftigt ſich theils mit der Frage nach der Echtheit und Vollſtändigkeit eines Werks (Kritik im engern Sinne des Wortes, philologiſche, hiſtoriſche Kritik), theils mit der Würdigung des Kunſtwerthes (äſthetiſche Kritik). Wir haben es hier nur mit der erſteren zu thun und verweiſen die letztere in das Gebiet der Aeſthetik. Die philologiſche Kritik iſt, je nachdem ſie ſich mit einem Werk nach ſeinen

bildung (Etymologie), ferner die Metrik, Stiliſtik und Rhetorik begreifen muß, nicht mehr entſprechend.

einzelnen Theilen beſchäftigt, oder dasſelbe als Ganzes ins Auge faßt, eine niedere oder höhere. Die erſtere ſucht theils auf dem Grunde der vorhandenen hiſtoriſchen Hülfsmittel (kritiſcher Apparat), theils durch eigene Vermuthungen die urſprüngliche Geſtalt eines Werks herzuſtellen (diplomatiſche — Conjecturalkritik). Die letztere hat die Aufgabe, den Urſprung eines Werks und ſeine Vollſtändigkeit im großen und ganzen zu erforſchen. Sie gründet ihre Unterſuchungen theils auf äußere, hiſtoriſche Zeugniſſe, die außerhalb des Werkes ſelbſt liegen, theils auf innere Beweiſe, die aus der Beſchaffenheit und den Angaben des Werkes ſelbſt abzuleiten ſind. Dieſe Unterſuchungen ſetzen, neben völliger Vertiefung in den Geiſt und die Form eines Werkes, die umfaſſendſten literar-hiſtoriſchen Kenntniſſe voraus. Auf dem Gebiet dieſer höheren Kritik liegt alles das, was die neuere Zeit über die homeriſche Frage, über die Glaubwürdigkeit der älteren römiſchen Geſchichte, über die Entſtehung des Nibelungenliedes und den Urſprung der Evangelien zu Tage gefördert hat. — Auch die Kritik iſt ſelbſtverſtändlich anzuwenden auf Kunſtwerke, nach deren Authentie und Integrität zu fragen ebenſo wichtig iſt, wie bei den Erzeugniſſen der Literatur. Es mag hier darauf hingewieſen werden, welchen weiten Spielraum hier die Conjecturalkritik im großen hat, wenn es ſich davon handelt, alte Kunſtwerke, die ja noch weit ſeltener in vollſtändiger Geſtalt auf uns gekommen ſind, als die Schriftſtücke, in ihrer urſprünglichen Geſtalt wieder herzuſtellen, wie z. B. die Gruppe der Aegineten von Thorwaldſen und Wagner wieder hergeſtellt worden iſt. Hier handelt es ſich nicht bloß von einzelnen divinatoriſchen Gedankenblitzen, ſondern der Kritiker muß zugleich Künſtler, er muß dem urſprünglichen Schöpfer des Werks congenial ſein.

Wenn man nun die Quellen, aus denen der Lebensgehalt des claſſiſchen Alterthums zu entnehmen iſt, kennt und verſteht, ſo ergiebt ſich als zweite Aufgabe, dieſen Lebensgehalt darzuſtellen. Hiezu dienen folgende Diſciplinen.

Vorerſt muß der räumliche Grund verzeichnet werden, auf welchem die claſſiſchen Völker ſich bewegen. Geographie von Altgriechenland und Altrom.

Sodann iſt die zeitliche Anſchauung darzuſtellen, welche den claſſiſchen Völkern eigenthümlich war, die Berechnung und Bezeichnung der Tage, Monate, Jahre. Die Syſteme der Zeitrechnung. Chronologie der Griechen und Römer.

Drittens iſt der zeitliche Verlauf der Schickſale dieſer Völker zu ſchildern. Geſchichte der Griechen und Römer. Hiebei ſind einerſeits die culturhiſtoriſchen Momente beſonders zu beachten, andererſeits muß ſich der philologiſche Charakter dieſer Diſciplin in einer ſtreng kritiſchen Richtung und beſonnenen Benützung der Quellen darthun.

Dieſe drei Diſciplinen geben gleichſam den Grund ab, auf welchem und den Rahmen, innerhalb deſſen das Leben der claſſiſchen Völker darzuſtellen iſt. Der Lebensgehalt der claſſiſchen Völker ſelbſt nun wird am einfachſten nach den verſchiedenen Lebensgebieten vertheilt. So erhalten wir ein Gebiet für das religiöſe, politiſche, private, künſtleriſche und literariſche Leben der Griechen und Römer. Die drei erſten Gebiete werden öfters unter dem von Varro ſtammenden Namen (antiquitates) Alterthümer zuſammengefaßt (religiöſe oder gottesdienſtliche, Staats-, Privat-, Kriegsalterthümer). Das religiöſe Gebiet wird dargeſtellt in den Diſciplinen der „Mythologie", der „Theologie" (Glauben und religiöſes Leben der Völker) und der „gottesdienſtlichen Alterthümer" (Cult).

Das Gebiet des ſtaatlichen Lebens wird dargeſtellt in den „Staatsalterthümern", welche das öffentliche und Privatrecht, die Regierung und Verwaltung, die Finanz- und Volkswirthſchaft und das Kriegsweſen in ſich ſchließen.

Das Gebiet des Privatlebens behandeln die „Privatalterthümer".

Das künſtleriſche Leben nach allen Richtungen ſtellt ſich dar in der „Archäologie der Kunſt", welche theils eine Geſchichte, theils eine Syſtematik der Kunſt bei Griechen und Römern in ſich begreift.

Das literariſche Leben endlich kommt zum Ausdruck in der „Literaturgeſchichte“, welche die hiſtoriſche Entwicklung und Charakteriſtik der Literatur beider Völker darſtellt.

Alle dieſe Diſciplinen bilden eine Doppelreihe, da ſie ſich ebenſowohl auf das griechiſche als das römiſche Volk beziehen, wobei nicht ausgeſchloſſen iſt, daß in einzelnen Gebieten, wie z. B. in der Chronologie oder Kunſt beide Völker zuſammengenommen werden können.

So erhalten wir nachſtehendes Schema, in welchem die Gliederung des Syſtems der claſſiſchen Philologie begriffen iſt.

I. Einleitung.

Encyklopädie und Geſchichte der claſſiſchen Philologie.

II. Formale Diſciplinen, welche ſich mit den Quellen der claſſiſchen Philologie befaſſen.

1) Quellenkunde.

Ueberſicht der a) literariſchen, b) künſtleriſchen, c) gemiſchten } Quellen.

2) Verſtändnis der Quellen.

Wiſſenſchaft a) von der Sprache α) der Griechen, β) der Römer,
b) von der Kunſt der Griechen und Römer,
c) Hermeneutik,
d) Kritik,
e) Inſchriftenkunde,
f) Münzkunde.

III. Reale Diſciplinen, welche das aus den Quellen erhobene Material wiſſenſchaftlich darſtellen.

a) Räumliche, zeitliche, hiſtoriſche Verhältniſſe,

α) Geographie
β) Chronologie
γ) Geſchichte } der Griechen und Römer.

b) Lebensgebiete der claſſiſchen Völker,

α) Religion

Mythologie
Theologie
Cult } der Griechen und Römer.

β) Staatliches Leben

Staatsalterthümer der Griechen und Römer.

γ) Privatleben

Privatalterthümer der Griechen und Römer.

δ) Künſtleriſches Leben

Geſchichte und Syſtem der alten Kunſt.

ε) Literariſches Leben

Geſchichte und Charakteriſtik der römiſchen, der griechiſchen } Literatur. *)

*) Auf eine ausführlichere Begründung dieſer Eintheilung in Verbindung mit einer Vergleichung anderer Verſuche, das Gebiet der claſſiſchen Philologie zu gliedern, muß an dieſem Orte verzichtet werden. Man vergleiche übrigens über die Anſchauungen von A. Böckh, Ottfried Müller, Friedr. Ritſchl — Haaſe in der Encyklopädie von Erſch und Gruber Th. 23. S. 391 ff., ferner die Gliederung der Philologie von Dr. Reichardt, Tüb. 1846, wo auch Bernhardy, G. Hermann, Niebuhr und Schleiermacher beſprochen werden. Uebrigens ergiebt ſich ſchon aus obiger Gliederung, daß wir die claſſiſche Philologie betrachten als eine hiſtoriſche Wiſſenſchaft, als ein Stück der Culturgeſchichte.

In dieſer Ausdehnung und in ſolcher oder ähnlicher Gliederung hat die claſſiſche Philologie nun freilich erſt eine ganz kurze Geſchichte. Die epochemachende That, durch welche die claſſiſche Philologie aus einer inſtinctiven Betriebſamkeit zum klaren Bewußtſein ſich emporgearbeitet hat, aus einer gelehrten Thätigkeit zu dem Range einer ebenbürtigen Wiſſenſchaft erhoben worden, iſt die ſchon genannte Abhandlung von F. A. Wolf „Darſtellung der Alterthumswiſſenſchaft nach Begriff, Umfang, Zweck und Werth" in dem Muſeum der Alterthumswiſſenſchaft von Wolf und Buttmann I. S. 1 ff. Wir haben ſchon oben bemerkt, die richtige Beurtheilung dieſer That liege darin, daß ſie als ein nothwendiges Ergebnis der vorangehenden Beſtrebungen auf dem Gebiete der claſſiſchen Philologie betrachtet wird, ein Ergebnis, welches nunmehr zu ziehen die Zeit gekommen war. Man hat in dieſer That nicht ſowohl einen Act unberechtigter Selbſtüberhebung zu erkennen, womit eine ſubjective Liebhaberei in die ariſtokratiſche Geſellſchaft längſt geadelter Wiſſenſchaften ſich eindrängen wollte, als vielmehr einen erſten Verſuch, zerſtreute Beſtrebungen unter einer gemeinſamen Fahne zu ſammeln und eine beſonnene Begrenzung eines bisher noch nicht ausgeſchiedenen Gebietes zu vollziehen, auf welchem man zuvor theils maßloſe Prätenſionen erhoben, theils mit kleinmeiſterlicher Selbſtgefälligkeit ſich auf enge Kreiſe beſchränkt oder mit unmotivirter Beſcheidenheit ſich zum Dienſte anderer hergegeben hatte.*)

Dagegen iſt die Philologie als ein freies Beſtreben, eine vergangene Cultur aus den Denkmälern der Schrift und Kunſt zu erforſchen und darzuſtellen, von uraltem Datum auch auf claſſiſchem Boden. Die Keime der griechiſchen Sprachwiſſenſchaft, der Kritik und Exegeſe, der religiöſen, Staats- und Privatalterthümer, der Kunſttheorie ſind ſchon in der vorariſtoteliſchen Zeit zu ſuchen.**) Wir erinnern an die Orakeldeuter, Rhapſoden, an die vielfache Anwendung allegoriſcher Deutung der Mythen, an die Kritik des Homer und Heſiod, wie ſie ſchon vor Plato den alten Philoſophen, wie dem Xenophanes, zugeſchrieben wird, an die Erörterungen Platos und der Sophiſten über alterthümliche Zuſtände, Verfaſſungen, Geſetze, über das Weſen, den Urſprung der Sprache, der Wörter, der Beſtandtheile und Arten der letzteren. Ganz beſtimmt aber erweiſt ſich eine philologiſche Kritik in der auf Feſtſtellung der homeriſchen (vielleicht auch anderer) Gedichte gerichteten officiellen Thätigkeit, welche an die Namen des Solon, Peiſiſtratos, Hipparch und ihrer Gehülfen geknüpft iſt, ferner in der Herſtellung eines officiellen Textes von den Dramen der drei großen Tragiker durch den Redner Lykurg.***)

Erſcheint dieſes philologiſche Streben noch vorherrſchend als ein freies, ungezwungenes, dilettantiſches, ſo tritt uns von Ariſtoteles an in der alexandriniſch-römiſchen Zeit neben dieſem Dilettantismus eine berufsmäßige philologiſche Thätigkeit, die ſich in den Händen von gelehrten Fachmännern befindet, entgegen, deren Gegenſtand nicht ausſchließlich, aber vorzugsweiſe die alte griechiſche Literatur, Sprache und Kunſt iſt. Wir finden dieſe Thätigkeit in dem alexandriniſchen Zeitalter, wie ſpäter in der römiſchen Zeit, begünſtigt durch Regenten und Staatsmänner (Ptolemäer, Attaliden, Sulla, Lucullus, Cicero, Cäſar) und getragen durch wiſſenſchaftliche Inſtitute, Bibliotheken und Muſeen.

Die Thätigkeit jener Gelehrten iſt vor allem eine bibliographiſche und bibliothekariſche, darauf gerichtet, das Leſen und Schreiben, Citiren und Nachſchlagen bequemer zu machen, daher die Einführung einer bequemern Schrift, der Zeichen für Interpunction, Accente, die Eintheilung der Werke in Bücher, Geſänge,

*) Wir erlauben uns hier, ein- für allemal uns zu beziehen auf das Programm der philoſophiſchen Facultät Tübingen von 1862. Grundzüge zu einer Geſchichte der claſſiſchen Philologie von Dr. C. Hirzel.

**) Vgl. Gräfenhan, Geſchichte der Philologie im Alterthum Bd. 1.

***) Vgl. De publico Aeschyli Sophoclis Euripidis fabularum exemplari Lycurgo auctore confecto scrips. Otto Koru. Bonnae 1863.

das Abzählen der Zeilen und Verse, weiterhin die Fertigung von Verzeichnissen, Katalogen, Uebersichten, Auszügen, Inhaltsanzeigen, von Sammlungen des Zusammengehörigen (πίνακες, διδασκαλίαι, κανόνες, ἐπιτομαί, ὑποθέσεις, συναγωγαί, σύμμικτα, ἀνθολογίαι, χρηστομαθίαι). Aehnliche Sammelwerke beziehen sich auch auf das Gebiet der Kunst, Werke der Bildhauer, Maler, Weihgeschenke, Dreifüße, Tempel, Monumente aller Art. Ein großer Theil der hervorragenden Männer auf diesem Gebiet sind Bibliothekare (Zenodot, Kallimachus, Eratosthenes, Aristarch, Krates, Karystios). Neben diesen Arbeiten her geht eine massenhafte exegetische und commentirende Thätigkeit (ὑπομνήματα ἐξηγήσεις, ἐξηγητικά) so daß man die Literatur dieser Zeit einen commentarius perpetuus der griechischen Nationalliteratur der Vorzeit genannt hat. Nicht minder rührig ist die Kritik. Veranlassung dazu gab der ausgebreitete Bücherhandel, der dabei mit unterlaufende Betrug, die Fälschungen und Unterschiebungen. Besonderer Gegenstand der Kritik war Homer (Aristarch von Samothrake), die Tragiker und Aristophanes. Eigene Kunstausdrücke und Zeichen für dieses kritische Geschäft wurden geschaffen. Doch bewegen sich diese Gelehrten fast ausschließlich auf dem Gebiete der niederen, vielfach von ästhetischen Momenten geleiteten Kritik. Von Bedeutung sind auch die sprachwissenschaftlichen Arbeiten dieser Zeit, wiewohl wir ein systematisches Lehrgebäude der Grammatik erst am Schlusse dieses Zeitraums finden, das des Dionysius Thrax, dessen ursprüngliche Arbeit übrigens neben den späteren Zusätzen schwer festzustellen ist, wie denn dieselbe jedenfalls nur auf Elementarlehre und Formenlehre sich bezieht. Indessen haben doch auf dem Gebiete der Elementarlehre und Formenlehre die Philosophen, insbesondere Aristoteles und die Stoiker (Chrysippus) Namhaftes geleistet. Die Syntax ist als ein Theil der Rhetorik von Rhetoren und Philosophen bearbeitet und infolge des Verfalls der lebenden Sprache ist der Wortschatz in Sammlungen verschiedener Art (Atticismen, Barbarismen, Solöcismen, λέξεις, λεξικά, γλῶσσαι), Sammlungen, die jedoch nirgends das ganze Sprachgebiet, sondern nur einzelne Werke, Schriftsteller, Landschaften und Dialekte umfassen, zusammengestellt worden.*)

Auch auf dem Felde der Alterthümer zeigt sich die Thätigkeit als eine vorwiegend sammelnde und repertorische. Zahlreiche Monographien handeln, neben den gelegenheitlichen Bemerkungen in den Commentarien, vom Kriegswesen, von Mythen, von den Privatalterthümern, von Verfassungs- und Regierungsformen, von Geographie und Chronologie. Aber es fehlt diesem Zeitalter ebensowohl an der Fähigkeit, die historische Entwicklung und den innern Zusammenhang gegebener Bildungszustände zu begreifen, die Literatur im einzelnen und im ganzen aufzufassen nach ihrer Beziehung zu dem Geiste der Zeit, als an einer geschmackvollen Darstellung und die philologische Thätigkeit dieser Periode ermangelt nicht nur der Originalität, sondern entbehrt auch, etwa mit Ausnahme der bukolischen Poesie und der Komödie, jedes ästhetischen Werthes.

Bis dahin hatte sich die philologische Thätigkeit fast ausschließlich auf heimatlichem Boden bewegt. Die Gelehrten waren Griechen, der Gegenstand ihrer Arbeit war das griechische Leben, wie es aus den Monumenten der Schrift und der Kunst zu entnehmen war. Außergriechische Nationalitäten, wie die römische ganz am Ende unseres Zeitalters und die Orientalen finden wir nur ausnahmsweise beachtet. Indessen mögen die LXX, Manetho, Berosus, es mag das Sammeln und Studiren von Inschriften, Staatsacten, Chroniken in Aegypten und Syrien immerhin erwähnt werden. Dagegen wurde in der römischen Welt die philologische Thätigkeit, sofern sie das griechische Leben zum Gegenstand hatte, auf einen fremden Boden verpflanzt, und nahm damit einen neuen Charakter an. Sie erhielt ferner einen neuen Zuwachs durch

*) Heeren, Geschichte des Studiums der griech. u. röm. Literatur. Einleitung: Geschichte der Werke der Classiker im Mittelalter. Gött. 1797. Haase, de medii aevi studiis philologicis. Breslau 1836.

die römiſche Sprache und Literatur und zuletzt durch das Chriſtenthum eine ganz veränderte Stellung.

Wir werden nicht irren, wenn wir der philologiſchen Thätigkeit in der römiſchen Welt weſentlich einen educatoriſchen Charakter zuſchreiben und den Grund der Bedeutung, welche die claſſiſche Philologie als Bildungselement, als pädagogiſches Mittel gewonnen hat, in dem römiſchen Zeitalter ſuchen. Das Syſtem der römiſchen Erziehung in den gebildeten Ständen brachte es mit ſich, daß das Griechiſche in öffentlichen Schulen ſowohl als in Privathäuſern gelehrt und die Sprache durch ähnliche Uebungen, wie in unſern Schulen gelernt wurde. So wurde dann auch von den letzten Jahrhunderten der Republik an die ältere römiſche Literatur Gegenſtand des Schulunterrichts, und dieſe Stellung hat die griechiſche und lateiniſche Sprache als Element der höheren Volksbildung bis heute in unſeren Schulen behauptet.

Es begegnen uns in allen Theilen des römiſchen Reichs zahlreiche Schulen von fremden und einheimiſchen Schülern beſucht, mit Lehrern und Lehrmitteln wohl ausgeſtattet, deren Tendenz iſt, durch Uebungen auf dem Gebiete der lateiniſchen und griechiſchen Sprache (Grammatik, Rhetorik) die zum praktiſchen Leben nothwendige formale Bildung zu bieten. Dieſe Tendenz geht durch die heidniſchen und chriſtlichen Schulen. Daher iſt es begreiflich, daß die grammatiſch-rhetoriſchen Arbeiten das Uebergewicht haben über die exegetiſch-kritiſchen, daß ſtatt gründlicher Monographien oder Einzelforſchungen uns encyklopädiſche Werke entgegentreten, daß endlich die Exegeſe, Nachbildung und Ueberſetzung im Dienſte der Schule, der Erziehung und der allgemeinen Bildung ſteht (Asconius, Helenius Akro und Pomponius Porphyrio, Aelius Donatus, Claudius Donatus, Servius), die kritiſchen Studien aber mit Vernachläßigung der nur wenig (Valerius Probus) cultivirten Textes- und höheren Kritik, eine äſthetiſche Richtung nahmen (man denke an Cicero, Horatius, Quinctilian, Tacitus, Suetonius, die recitationes et commissiones in Rom, ferner an die Griechen Dionyſius von Halicarnaß, Dio Chryſoſtomus, Ariſtides, Plutarch, Lucian, Longin). Dagegen treffen wir bei Griechen und Römern auf bedeutende Leiſtungen auf dem Gebiete der Grammatik. (Aelius Stilo, M. Terentius Varro, Nigidius Figulus, Julius Cäſar, Valerius Probus, Suetonius, A. Gellius, Aelius Donatus, Flavius Chariſius.) Während die römiſchen Grammatiker die Syntax noch zur Rhetorik rechnen, hat von den zwei großen griechiſchen Grammatikern dieſer Zeit, Apollonius Dyskolus und Herodian, mit welchen die grammatiſche Wiſſenſchaft des Alterthums zur Vollendung gelangt iſt, Apollonius zuerſt die Syntax abgeſondert von der Rhetorik vom grammatiſchen Standpunct aus aufgefaßt. Ebenſo bietet dieſe Zeit erſtmals lexikaliſche Arbeiten, die das ganze Sprachgebiet umfaſſen. Hieher gehört das große griechiſche Lexikon des Alexandriners Pamphilus in 95 Büchern (περὶ γλωσσῶν), das große lateiniſche Werk des Verrius Flaccus de verborum significatione aus dem Zeitalter Auguſts, erhalten in dem fragmentariſchen Auszug des S. Pompeius Feſtus und des Paulus Diakonus, das Onomaſtikon des Julius Pollux aus der Zeit des Commodus, das Lexikon des Heſychius (?) und andere Sammlungen. Und wenn ſich in dieſen grammatiſchen und lexikaliſchen Arbeiten neben praktiſchen Tendenzen ganz entſchieden auch eine Richtung auf Gelehrſamkeit und Wiſſenſchaft kund giebt, ſo iſt dies noch mehr der Fall in den encyklopädiſch antiquariſchen Studien, wie ſie in Catos Origines, in einzelnen Werken von Cicero, ganz beſonders aber in den Arbeiten Varros, der Naturgeſchichte des Plinius und auf griechiſchem Gebiet in den Deipnoſophiſten des Athenäus hervortreten.

Eine Erwähnung in der Geſchichte der Philologie dieſer Zeit verdienen auch die Neuattiker als Conſervatoren der gebildeten griechiſchen Sprache und die Neuplatoniker wegen der ausgedehnten Anwendung, die ſie von der allegoriſchen Interpretation machten.

Das Chriſtenthum aber konnte weder die claſſiſchen Sprachen, noch überhaupt

die Bildung der antiken Welt, in deren Mitte es geſtellt war, entbehren; es bedurfte derſelben ſowohl zur Auseinanderſetzung mit ſeinen Gegnern als zu den Zwecken der Bildung und Erziehung, und es iſt in dieſer Beziehung bezeichnend, daß der erklärte Feind des Chriſtenthums, der Kaiſer Julian, gegen dasſelbe einen Hauptſchlag zu führen gedachte, als er den Chriſten verbot, in ihren Schulen die alten Claſſiker zu leſen, und ihnen anmuthete, ſich mit ihrem Matthäus, Markus, Lukas ꝛc. zu begnügen. In dem Streit, der ſich durch die ganze Geſchichte der chriſtlichen Cultur hinzieht, ob die claſſiſche Philologie ihrem Inhalte nach als ein widerchriſtliches Erzeugnis zu betrachten oder ob in derſelben auch eine Stufe der Vorbereitung für die höchſte Wahrheit zu finden ſei, entſchied man ſich an maßgebender Stelle allmählich für die mildere Anſicht. Die Philologie behielt gegenüber von der chriſtlichen Kirche eine befreundete, aber freilich untergeordnete Stellung. Das Monopol hatte ſie verloren, ſie war fortan die Magd der Kirche geworden.

Die Verpflanzung der claſſiſchen Philologie auf fremden, nicht nationalen Boden, welche im römiſchen Reich begonnen hatte, vollzog ſich im Mittelalter,*) als ſich dieſelbe bei den Barbaren niederließ, welche das römiſche Reich zertrümmert hatten, bei den Völkern Weſteuropas und nachher bei den Arabern. Selbſt bei den Byzantinern, die man in Beziehung auf Wohnort, Abſtammung, Religion, politiſche und ſociale Zuſtände kaum als eine Fortſetzung des alten Hellenenthums wird anſehen können, war ſie nicht eigentlich zu Hauſe. Indeſſen iſt ihr Gebiet und Umfang bedeutend geſchmälert nicht nur durch die großen Verluſte, welche ſie durch die Barbaren und den Fanatismus der Chriſten und Muhamedaner erlitt, ſondern auch durch die Getheiltheit der Studien, da im byzantiniſchen Reich nur das Griechiſche, im Occident vornehmlich das Lateiniſche angebaut wurde, ferner durch das Verſchwinden der primären Quellen, an deren Stelle ſecundäre Auszüge, Ueberſetzungen, Paraphraſen, encyklopädiſche Werke traten. Ferner verſchwindet die freie Stellung, welche die Philologie als Bildungsmittel im Alterthum gehabt hatte. Ueberall im Abend- und Morgenland ſteht ſie im Dienſt der Kirche, des Staates oder Hofes, welche wiederum das Verdienſt haben, ſie erhalten und ihren völligen Untergang abgewendet zu haben. An den Höfen erſcheint ſie meiſt als ein Luxusartikel, als eine gewiße Art von Schmuck, oder als ein vornehmes Spielzeug. Da aber das römiſche Reich in der Form der römiſchen Kirche und des römiſchen Kaiſerthums eine Art von Fortſetzung erhielt, ſo mußten dieſe Mächte auch die Philologie, wenn man die lateiniſche Sprache des Mittelalters ſo nennen darf, in ihre Dienſte nehmen. So wurde die lateiniſche Sprache, ob zwar in corrumpirter Geſtalt, die Sprache der Kirche, des Staats, der Diplomatie und der Bildung. Als Mittel der Diſciplin und Einheit des Regiments insbeſondere von der Kirche gebraucht erhielt ſie ſich eine gewiße Lebendigkeit und Univerſalität, und man wird im Mittelalter die lateiniſche Sprache noch nicht als eine todte bezeichnen können. Dagegen erſcheint das Griechiſche im Abendland nur ſporadiſch, als ein auszeichnender Beſitz einzelner Perſönlichkeiten, wie des Beda venerabilis, Alcuin (?), Rhabanus Maurus, Bruno v. Cöln, Sylveſter II., Hermann Contractus, Abälard, Joh. v. Salisbury, Roger Baco. Ganz analog verhielt es ſich im byzantiniſchen Reich mit dem Latein. Als bei der wachſenden Türkengefahr die byzantiniſchen Kaiſer im 14. und 15. Jahrhundert wieder engere Verbindungen mit dem Abendlande anknüpften, mußten die Griechen Latein und die Italiener Griechiſch lernen. Mancherlei Ueberſetzungen und grammatiſche Arbeiten waren die Folge dieſer erneuten Berührungen (Maximos Planudes, Beſſarion, Leontios Pilatos, Chryſoloras, Gaza, Laskaris, Chalkondylas).

Uebrigens kann von philologiſchen Studien zum Zwecke der Darſtellung und Erforſchung des antiken Lebens aus den Monumenten der Kunſt und Literatur im

*) Vgl. die Wiederbelebung des claſſ. Alterthums von Voigt. 1859. Ullmann, Reformatoren vor der Reformation Bd. II. 1848.

chriſtlichen Mittelalter des Abendlandes eigentlich nicht die Rede ſein. Vielmehr war dieſes Zeitalter, ſo groß es war in Erbauung von philoſophiſch-theologiſchen Syſtemen, hingegeben an die Auctorität, von aller Kritik, von allen unbefangenen und gründlichen hiſtoriſchen Studien gänzlich abgekehrt und hatte keinen Sinn für Lebensgebiete, die außerhalb ſeines beſtimmt abgegrenzten Geſichtskreiſes lagen. Mit der Erweiterung dieſes Geſichtskreiſes in ſinnlicher und geiſtiger Beziehung hört eben das Mittelalter auf. Die lateiniſche Sprache wurde in den Kloſter-, Stifts-, Dom-, Stadtſchulen gelehrt und gelernt rein zu dem praktiſchen Zweck, die Sprache der Bildung zu verſtehen, zu leſen, zu ſchreiben, zu ſprechen. Dabei kam man denn auch allmählich, da es ſich mehr von dem Latein der Gegenwart als der Vergangenheit handelte, von den Quellen ab und hielt ſich an untergeordnete, für Schulzwecke bearbeitete Hülfsmittel (Donatus, Catonis Diſticha, Oroſius, Macrobius, Marcianus Capella, Boethius, Priſcian, Fulgentius, Caſſiodor, Iſidor, Rhabanus Maurus, Lambertus, Vincentius Bellovacenſis, Bartholomäus Glanvillanus u. a.). Welche abenteuerliche Erſcheinungen auf dem Gebiet der Exegeſe, Kritik, Mythologie, Geographie, Geſchichte, Literaturgeſchichte im Mittelalter uns entgegentreten, hat Haaſe de medii aevi studiis philologicis Breslau 1856 S. 6—32 in anſchaulichen Beiſpielen gezeigt.

Im byzantiniſchen Reich behielt das Studium der griechiſchen Sprache und Literatur, an welchem die Staatsoberhäupter ſelbſt aus der makedoniſchen, komneniſchen, paläologiſchen Dynaſtie bis in die letzten Zeiten des Reichs ſich betheiligten, immer eine große Bedeutung und die Bildung der höheren Stände beruhte weſentlich auf dem Studium der Grammatik und Rhetorik in der Schule der alten Schriftſteller. Nichts deſto weniger haben die Byzantiner, denen vorzugsweiſe die Rolle zugedacht ſchien, die griechiſche Literatur und Kunſt zu conſerviren, abgeſehen davon, daß die Zeiten des Bilderſtreits im 8. und 9. Jahrhundert ſowie die Zeit des lateiniſchen Kaiſerthums in der erſten Hälfte des 13. Jahrhunderts weſentliche Verluſte herbeigeführt haben, dieſe Aufgabe nur in ſehr unvollkommener Weiſe gelöst und ihre Leiſtungen ſind weſentlich nur compilatoriſcher Art. Ein anderes Urtheil vermögen die Namen des Johann von Stobi, des Stephanus von Byzanz, des Photius, Conſtantinus porphyrogenitus, des Suidas, der Comnenen und Dukas, der Pſellus, des Tzetzes, Euſtathius und Zonaras nicht zu begründen und es bleibt wahr, was Gibbon in ſeiner berühmten Geſchichte von dem Verfall des römiſchen Reichs am Schluße des 53. Capitels ſagt: „Sie hielten in ihren lebloſen Händen den Reichthum ihrer Väter, ohne deren Geiſt zu erben. Sie laſen, prieſen, ſammelten, aber ihre matten Seelen waren gleich unfähig zum Denken wie zum Handeln. In den Umwälzungen von 10 Jahrhunderten iſt nicht eine einzige Entdeckung gemacht worden, welche die Würde oder das Glück des Menſchengeſchlechts gehoben oder befördert hätte. Kein einziger Gedanke iſt zu den ſpeculativen Syſtemen des Alterthums gefügt worden. Kein einziges geſchichtliches, philoſophiſches oder poetiſches Werk iſt durch die inneren Schönheiten des Stils oder der Empfindung, origineller Phantaſie oder auch nur glücklicher Nachahmung vor der Vergeſſenheit gerettet worden“ ꝛc.

Noch weniger Verdienſte um die Förderung der philologiſchen Studien haben ſich die Araber erworben. Zwar iſt ein Theil der Cultur, welche in den arabiſchen Reichen zur Blüte kam, weſentlich unter dem Einfluß der claſſiſchen Literatur erwachſen. Die Philoſophie, Medicin, Mathematik, Geographie, Aſtronomie und die Naturwiſſenſchaften ſind bei den Arabern aus den Schriften der Griechen, beſonders des Ariſtoteles, und der Alexandriner abzuleiten; aber ſie ſchöpften ihre Kenntnis nicht unmittelbar aus den Quellen, ſondern aus Ueberſetzungen, für deren Fabrication die Khalifen eine große Menge Gelehrter anſtellten und Handſchriften aufkaufen ließen, die dann nach vollendeter Ueberſetzung gering geachtet oder vernichtet wurden. Man ſieht auch, daß dieſe Studien keineswegs die Erforſchung und Darſtellung des antiken Lebens zum Zweck hatten, deſſen Poeſie, Geſchichtſchreibung und Kunſt ihnen höchſt gleichgültig war,

ſondern einſeitige, zumeiſt praktiſche Tendenzen verfolgten. Exegeſe, Kritik, Grammatik, Literatur, Kunſt und Antiquitäten der claſſiſchen Völker ſind von ihnen nicht cultivirt und deren Erkenntnis alſo auch nicht gefördert worden. Ein untergeordnetes, ihnen nicht zuzurechnendes Verdienſt ihrer Cultur beſteht darin, daß von ihren Schulen aus einzelne Schriften der Claſſiker, insbeſondere des Ariſtoteles, dem chriſtlichen Abendland wieder bekannt geworden, wodurch ſie zu Begründung der chriſtlichen Scholaſtik beigetragen. Endlich iſt durch ſie dem Abendland ein neues Schreibmaterial, charta bombycina, bekannt geworden.

In dieſem Stande der Dienſtbarkeit und des Verfalls befand ſich die claſſiſche Philologie, bis ſie im 14. und 15. Jahrhundert zunächſt in Italien zu einer Selbſtändigkeit und Blüte ſich aufſchwang, welche ihr auf lange Zeit hinein eine Art von Prinzipat in der Republik der Wiſſenſchaften ſicherte, ein Prinzipat, welches noch in dieſem Jahrhundert in der von Aſt aufgeſtellten Lebensregel ſich ausgedrückt hat: „Bilde dich griechiſch.“ *) Die Gründe dieſer merkwürdigen Zeitſtrömung, für welche Analogieen nahe liegen in dem faſt gleichzeitigen Drang nach Reiſen, Entdeckungen und materiellen Schätzen, welcher das portugieſiſche und ſpaniſche Volk beherrſchte, ferner in dem Aufſchwunge der Geiſter, welcher das 18. Jahrhundert auszeichnet, ſind zu ſuchen theils in den Verhältniſſen Italiens, wo unangefochten vom Ausland ein großer Wohlſtand durch Handel und Verkehr und ein bewegtes kirchliches, politiſches und ſociales Leben unter den vielen Staaten von mancherlei politiſchen Verfaſſungen ſich entwickelt hatte, theils in der ſchon oben erwähnten wieder erneuerten Verbindung mit Griechenland, theils in der Perſönlichkeit einzelner hochbegabter und einflußreicher Männer, insbeſondere des Petrarca und Boccaccio. Es dürfte aber ſchwer ſein, die Urſachen dieſer merkwürdigen Erſcheinung zu erſchöpfen. Es wird immer ein unerklärbarer Reſt übrig bleiben, für welchen man genöthigt iſt, in die transſcendente Welt zu greifen und ſich mit dem Urtheil zu begnügen, daß die Zeit gekommen war, in welcher die Geiſter berechtigt waren, ſich aus der Zucht der Auctorität, unter der ſie bisher geſtanden, zu emancipiren, und aus dem beſchränkten Kreiſe auszutreten, innerhalb deſſen ſie ſich bisher bewegt hatten. Die neue Welt, welche ſich vor den erſtaunten Augen aufthat, wurde mit Enthuſiasmus begrüßt und es entwickelte ſich eine außerordentliche Thätigkeit auf dem Gebiete der claſſiſchen Philologie, mächtig gefördert von einflußreichen Privatperſonen, insbeſondere aber von den Regierungen und Staatsoberhäuptern, von monarchiſchen, wie von republicaniſchen und geiſtlichen, von Päbſten (Nicolaus V.), Ordensgeneralen, den Beherrſchern von Neapel, Mailand, Mantua, Ferrara, den Regierungen von Venedig und Florenz, vor allen von den Mediceern Cosmo und Lorenzo.**) Durch deren Munificenz entſtanden wiſſenſchaftliche Inſtitute und reiche Sammlungen von Handſchriften und Kunſtwerken, wie die mediceiſche Bibliothek in Florenz, die vaticaniſche in Rom, die Marcusbibliothek in Venedig, Akademieen, freie wiſſenſchaftliche Vereine, Schulen und Erziehungsanſtalten an zahlreichen Orten. Die Gelehrten ſelbſt aber, welche zum großen Theil ein Wanderleben führten, wo ſie erſchienen, Maſſen von Zuhörern um ſich vereinigten und ſo auch das materielle Intereſſe ſtachelten, ſind nicht bloß Lehrer und Schriftſteller, ſondern meiſt auch Staatsmänner, Geſandte, kirchliche Würdenträger. Die Schönheit und Eleganz der Sprache und des Vortrags, die Gewandtheit in Geſchäften und im Umgang mit Menſchen machte ſie vornehmlich geeignet zu diplomatiſchen Verhandlungen und zu politiſcher Thätigkeit. Die bedeutendſten Namen ſind 1) Griechen: Chryſoloras, Beſſarion, Gaza, Georg von Trapezunt, Argyropulos, Gemiſtus Plethо, Laskaris, Chalkondylas. 2) Italiener ältere: Guarino Guarini, Leonardo Aretino, Vittorino von Feltre, Fran-

*) Aſt, über den Geiſt des Alterthums und deſſen Bedeutung für unſer Zeitalter. 1805. S. 20.

**) Vgl. hierüber beſonders Hundeshagen, über die Natur und geſchichtliche Entwicklung der Humanitätsidee. 1853.

ziskus Poggius, Ambroſio Traverſari, Franziskus Philelphus, Carlo Aretino, Laurentius Valla; jüngere: Georg Merula, Chriſtophorus Landinus, Julius Pomponius Lätus, Nikolaus Perottus, Marſilius Ficinus, Philippus Beroaldus 1 und 2, Angelus Politianus, Picus von Mirandola u. ſ. w.

Soll nun die gelehrte Thätigkeit dieſer Philologen und Prieſter des Humanismus näher bezeichnet werden, ſo iſt ſie zu charakteriſiren 1) negativ als durchaus unkritiſch, was Form und Inhalt betrifft. Weder die Anwendung einer methodiſchen Texteskritik, noch die Einführung der höhern Kritik gehört dieſem Zeitalter an vor Verbreitung der Buchdruckerkunſt. Es handelte ſich um das Gewinnen und Haben der Schätze. Schon der Beſitz beſeligte, man hatte noch nicht angefangen denſelben zu unterſuchen, zu lichten und zu vergleichen. In dieſer Beziehung iſt die Buchdruckerkunſt epochemachend. Das Gedruckte, für größere Kreiſe und längere Zeiten beſtimmt, erheiſchte gebieteriſch eine gewiße Correctheit, die nur durch einen bedeutenderen Apparat zu erzielen war. Was aber den Inhalt betrifft, ſo nahm man alles vom claſſiſchen Alterthum Gebotene eben ſo unkritiſch auf. Man wollte ſo ſprechen und ſchreiben, ſo leben und ſterben, wie die Alten es gethan. Lorenzo von Medicis ſtirbt nach der Schilderung Politians nicht anders, als ein Sokrates. Man findet daher nicht nur die Tugenden der Alten geprieſen, dargeſtellt und nachgeahmt, ſondern auch ihre Laſter; Leidenſchaft, Zankſucht, Schmutz und Gemeinheit aller Art werden von dieſen Humaniſten reproducirt.*) Daß man mit dieſer Adoration einer außerhalb des Chriſtenthums liegenden Cultur mit der Kirche ſich im Widerſpruche befinde, darüber ſchien kein Bewußtſein vorhanden. Die Kirche und ihre Inſtitute förderten dieſe Studien eben ſo wie die Demokraten, Ariſtokraten, Monarchen in den Staaten. Eine apologetiſche oder aggreſſive Polemik gegen andere Gebiete zu eröffnen hatte man demnach keine Veranlaſſung. Sollen wir daher die Studien dieſer Humaniſten und Philologen 2) poſitiv charakteriſiren, ſo müßen wir ſagen: ihre Hauptleiſtungen ſind Nachahmungen nach Form und Inhalt; neben den exegetiſchen, grammatiſchen und rhetoriſchen Studien, die eben die Fähigkeit zu reproduciren zum Zwecke haben, iſt ihre Schriftſtellerei Nachbildung in Poeſie und Proſa, Lyrik und Epik, Geſchichtſchreibung, Epiſtolographie, Reden, Ueberſetzungen, Streitſchriften. So ſehr daher die Selbſtändigkeit dieſer Studien, ihre Unabhängigkeit von gebietenden äußeren Mächten, Kirche und Staat, im Gegenſatz zu den vorangehenden Zeiten des Mittelalters hervorzuheben und anzuerkennen iſt, daß ſie dieſelben um ihres inneren Werthes willen, wegen ihrer eigenen Schönheit und Vollkommenheit betrieben, ſo haben ſie doch nichts ſelbſtändiges und originelles zu Tage gefördert, ihre Schriften werden daher wenig mehr geleſen und zu einer hiſtoriſch-kritiſchen Erforſchung und Auffaſſung des claſſiſchen Alterthums vermochten ſie ſich eben deshalb nicht zu erheben, weil ſie in demſelben das Ideal und den Inbegriff aller Bildung erblickten. Wie folgenſchwer aber die Wahrheit ſei, die in ihrem Streben, wenn auch ihnen unbewußt, ausgeſprochen lag, daß es eine Geiſtescultur gebe, welche außerhalb des Bereichs der römiſchen Kirche liege, davon hatten ſie kaum eine Ahnung.

In den Staaten des weſtlichen Europa, die von dieſem Enthuſiasmus nicht unmittelbar berührt waren, in England, Frankreich, Spanien und Portugal, gab ſich der Einfluß jener Beſtrebungen in einer verſtärkten Richtung auf griechiſche Studien zu erkennen, welche Nahrung und Unterſtützung fand durch die vielen Nationalgriechen, die nach der Einnahme von Conſtantinopel durch die Türken in Weſteuropa ſich zerſtreuten. In Ungarn iſt die Regierung des Königs Matthias Corvinus 1458 bis 1490 durch eine Zeit vorübergehenden Glanzes für die claſſiſchen Studien bezeichnet, der aber nach ſeinem Tod alsbald wieder erbleichte.

Näher und nachhaltiger berührt war davon Deutſchland, in welchem Lande ſchon im 14. Jahrhundert durch die Hieronymianer (vgl. d. Art.) eine lebhafte Bewegung zur Verbeſſerung des Schulunterrichts und gegen die Verwilderung der Geiſtlichkeit unter Beſeitigung der ſcholaſtiſchen Methode und Bücher und Zurückgehen auf die

Quellen stattgefunden, welche die Errichtung von zahlreichen Schulen und Erziehungshäusern im Norden und Südwesten von Deutschland zur Folge gehabt hatte.*) Aus diesen, besonders von höheren Ständen cultivirten Schulen gieng eine Anzahl ausgezeichneter Männer hervor, welche zum Theil Italien besuchten, die Vorträge der Humanisten hörten und diesen Studien in ihrem Vaterland besonders unter den höheren Ständen Aufnahme verschafften (Moriz v. Spiegelberg, Rudolf v. Lange, Alexander Hegius, Rudolf Agricola, Desiderius Erasmus, Hermann von dem Busche), ihnen reihte sich Conrad Celtes und Johann Reuchlin in Süddeutschland an.**)

Indessen wurde in Deutschland dieser Humanismus, der unter der Protection von Fürsten stand wie Herzog Eberhard in Württemberg, Joh. v. Dalberg Bischof von Worms, Friedrich dem Weisen Kurfürsten von Sachsen, aber auch von einflußreichen Privatpersonen wie Pirkheimer und Peutinger begünstigt wurde, von den Fluten der im Anfang des 16. Jahrhunderts eintretenden kirchlichen Bewegung, welche alle geistigen Kräfte in Anspruch nahm, absorbirt und hatte nur hauptsächlich die Vermehrung und planmäßige Organisation von Gelehrtenschulen verschiedener Stufen (Lateinschulen, Pädagogien, Gymnasien, Klosterschulen, Fürstenschulen) zur Folge. Die deutsche Philologie des 16. Jahrhunderts ist fast ausschließlich durch Schulmänner und Pädagogen vertreten, an deren Spitze der praeceptor germaniae Philipp Melanchthon, weiter Eobanus Hessus, Valentin Trotzendorf, Joachim Camerarius, Jakob Micyllus, Johann Sturm, Hieronymus Wolf, Michael Neander. Alle diese Schulen stehen unter der Aufsicht der Kirche und sind meist aus ihren Mitteln gegründet.

So wie hier die frei strömenden Gewässer eingedämmt und in ein ordentliches Bette geleitet wurden, so kühlte sich in Italien unter dem Einfluß der regenerirten Kirchengewalt***) der Enthusiasmus allmählich ab, die immerhin noch verdienstlichen Bestrebungen der italienischen Kritiker, Exegeten, Grammatiker, Stilisten, Archäologen des 16. Jahrhunderts, der Manutius, Phavorinus, Victorius, Majoragius, Ligorius, Robortellus, Ursinus, Tursellinus hatten einen mehr ruhigen und zahmen Charakter. In den folgenden Jahrhunderten minderte sich allmählich das sprachliche Interesse, das Studium des Griechischen trat bedeutend zurück und es tritt eine vielfach dilettantische Richtung auf antiquarische und archäologische Studien ein, welche auf dem classischen Boden (Pompeji und Herculanum) eine reichliche Nahrung fanden (Leo Allatius, Mezzobarba, Buonarotti, Fabretti, Visconti, Muratori, Maffei, Ficoroni, Lagomarsini, Garatoni, Angelo Majo, Bartolomeo Borghese). — Ebenso bewegten sich in wohlregulirten Geleisen die Dichter, Grammatiker, Exegeten und Kritiker des Jesuitenordens, welcher wie dem Erziehungs- und Unterrichtswesen überhaupt, so insbesondere den philologischen Studien große Aufmerksamkeit zuwendete und auch auf diesem Gebiete nicht Gewöhnliches geleistet hat. Aus Spanien, dem Geburtslande des Ignaz v. Loyola, sind die numismatischen Studien des Antonio Agostino und die grammatischen des Sanchez (Sanctii Minerva) hervorragend. Im übrigen hat die Reformation auf den Gang der philologischen Studien in diesen Ländern, welche die kirchliche Bewegung von sich fern zu halten oder zu unterdrücken wußten, keinen bemerkenswerthen Einfluß geäußert.

War in diesen Ländern das humanistische Feuer gedämpft und das hochfliegende Streben auf die ebeneren Bahnen der Pädagogik herabgedrückt, so durchlief in Frank-

*) Vgl. Geschichte der Erziehung und des Unterrichts in den Niederlanden u. s. w. von Kramer. 1843.

**) Vgl. Geschichte des Wiederaufblühens der wissenschaftlichen Bildung, besonders in Deutschland, von Erhard. 1827. Meiners Lebensbeschreibungen berühmter Männer. 1795.

***) Ueber dieses Einlenken der italienischen Humanisten in die Bahnen der Kirche, insbesondere über den Charakter des Humanismus in Italien während des 16. Jahrhunderts, vgl. die Abhandlung eines verehrten Mitarbeiters Kämmel in N. Jahrb. 1865. 11. S. 545—556: „Petrus Victorius."

reich die classische Philologie im 16. und einem Theile des 17. Jahrhunderts eine Periode hohen Glanzes, an welchem auch das römische Recht (Gothofredus, Cujacius) und die Geschichtschreibung (de Thou, Thuanus) betheiligt sind. Die Männer, die hier hervortreten, sind zwar Franzosen von Geburt, sie haben aber ihren Aufenthalt zum Theil, weil dem Protestantismus zugethan, nothgedrungen auch in den Nachbarländern, Italien, Holland, Genf, England, Deutschland, Schweden. Wir nennen unter den ältern Budé (Budäus), Jul. Cäsar Scaliger, Adrian Tournebu (Turnebus), Denys Lambin (Dionysius Lambinus), Antonius Muretus, Franciscus Hotomannus, Peter und Franz Pithou (Pithoeus), besonders die Buchdruckerfamilie Stephanus (Etienne) Robert, Heinrich, Paul, dann die drei großen Philologen Joseph Justus Scaliger, Isac Casaubonus, Claudius Salmasius, ferner die Jesuiten Dionysius Petavius und Franciscus Vigerus. Diese Männer gehören den verschiedensten Berufsarten an, sie lehren an Universitäten, stehen in Staats- und Kirchenämtern, Privat- und Hofdiensten. Ihre Gelehrsamkeit umfaßt die verschiedensten Gebiete des Wissens, heilige und profane Literatur, orientalische und moderne Sprachen, auch Mathematik und Naturwissenschaft. Als Philologen glauben sie alles Wissen in sich schließen zu sollen, ihre Wissenschaft die Philologie, eine Encyklopädie alles Wissens, erscheint als die Königin aller Wissenschaften und erfreut sich der besonderen Gunst der Höfe in Frankreich, England, Schweden.

Indessen brachte das Aufblühen der französischen Nationalliteratur am Hofe Ludwig XIV. die Frage in Anregung, ob nicht die modernen Classiker den alten vorzuziehen seien. Der Cultus der alten Classiker trat zurück und bald stieg die philologische Thätigkeit auch hier herab auf das Gebiet der Pädagogik. Es entwickelte sich eine starke Thätigkeit im Uebersetzen griechischer und lateinischer Classiker und im Zurichten derselben für die Zwecke der Schule unter jesuitischem Einfluß.

Was aber die gelehrte Thätigkeit der Philologen betrifft, so richtete dieselbe auch hier sich mehr auf Antiquitäten, Mythologie, Geographie und Kunst, Epigraphik und Numismatik. Seit der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts wurde indes die sprachliche Seite der Philologie, Uebersetzung, Exegese, Kritik wieder stärker cultivirt, doch mit vorwiegender Richtung auf die Historiker und Redner (Crevier, Larcher, de Brosses, Volney, Clavier; Brunk, Oberlin, Schweighäuser; Villoison, Raoul Rochette, Boissonade, Letronne). Die auf dem Gebiete der classischen Philologie gewonnenen, in der gebildeten Gesellschaft verbreiteten Anschauungen haben trotz den auf den reagirenden Ideen Rousseaus beruhenden, jedoch nur vorübergehenden Neuerungen im Unterrichtswesen, welche von dem Nationalconvent ausgiengen, ihre tief eingreifende praktische Bedeutung während der französischen Revolutionszeit in einer Reihe sehr charakteristischer Erscheinungen an den Tag gelegt.*)

In allerneuester Zeit aber kann sich die classische Philologie rühmen, die ganz besondere Beachtung des Herrschers der französischen Nation auf sich gezogen zu haben, welche sich in der berühmten, auf großen, umfangreichen und kostspieligen Vorarbeiten ruhenden Bearbeitung des Lebens und der Geschichte von Julius Cäsar durch Napoleon III. beurkundet.

Es ist eine beachtenswerthe Thatsache, daß der Aufschwung und die Blüte der französischen Philologie in die Zeiten fällt, in welchen das französische Volk durch politische und religiöse Kämpfe im höchsten Grade erregt war. Dieselbe Erscheinung tritt uns in Holland entgegen. Diese kleine Republik, in deren Gebiet früher schon die erfolgreichen Institute der Hieronymianer erstanden waren, hat seit dem Beginn ihres Kampfes um Unabhängigkeit nicht nur eine Reihe von ausgezeichneten Staatsmännern, Militärs, Künstlern und Gelehrten in allen Zweigen des Wissens hervorgebracht, sondern auch auf ihren Universitäten zu Leyden, Utrecht, Franecker, Gröningen, sowie auf anderen

*) Vgl. „Die französische Revolution und das classische Alterthum", ein Vortrag von Hirzel. Morgenblatt 1862 Nr. 16.

höheren Gelehrtenſchulen der claſſiſchen Philologie eine Zufluchtsſtätte und einen neuen ruhmvollen Schauplatz eröffnet. Ja eben in der Reihe jener großen Staatsmänner treffen wir wie einſt in den Tagen eines Varro, Cicero, Cäſar, Philologen erſten Ranges wie die Douſa, die Heinſius, den Hugo Grotius u. a. tief verflochten in die politiſchen und religiöſen Kämpfe der Zeit. Dieſe ſowohl als andere, wie Juſtus Lipſius, G. J. Voſſius, Meurſius, Joh. Friedr. und Jacob Gronovius, Junius, Grävius, Cuper, Perizonius, Burmann u. a. umfaßten das Gebiet der Philologie noch im Sinne der polyhiſtoriſchen Richtung der franzöſiſchen Philologen, indeſſen mit einer gewißen Vorliebe für das römiſche Leben und mehr ſammelnd (vgl. die thesauri antiquitatis von Gronovius und Grävius) als ſchaffend.

Allmählich trat an die Stelle dieſer univerſellen Richtung eine beſchränktere, der Exegeſe und Kritik zugewendete Tendenz, welche die reale Seite des Alterthums zurückſtellte. Dahin zählen wir Drakenborch, Oudendorp, Weſſeling, Duker, dann Hemſterhuys, Valkenaer, Lennep, Ruhnken, Wyttenbach bis auf van Heusde und Hofmann-Peerlkamp. *) — Von Hemſterhuys an gelangte die griechiſche Sprache und Literatur wieder zur Gleichberechtigung. Neben umfaſſendem Wiſſen, Fleiß, Gründlichkeit und Scharfſinn charakteriſirt die ſpäteren Philologen dieſer Schule im Gegenſatz zu den älteren eine gewiße Abkehr von den übrigen geiſtigen Bewegungen der Zeit, dem literariſchen, politiſchen, philoſophiſchen, religiöſen Leben in den Nachbarländern, in welche ſie im übrigen einen reichen Samen philologiſcher Entwicklung ausſtreuten. In einer Art von gelehrtem Stillleben pflegten ſie beſonders die ſprachliche Seite der Philologie und haben auch im Gebiete der lateiniſchen Poeſie vieles mit Freiheit und feinem Geſchmack geleiſtet, wodurch ſie aber auch „gegen die Einwirkungen der modernen Bildung und Poeſie abgeſperrt worden ſind". **) So erklärt es ſich auch, daß die Holländer keine Entwicklung einer Nationalliteratur wie ihre Nachbarn aufzuweiſen haben.

In England dagegen konnte unter den politiſch-religiöſen Bewegungen während des 16. und der größeren Hälfte des 17. Jahrhunderts die claſſiſche Philologie nicht zur Blüte gelangen, obwohl es nicht an geſchmackvollen Kennern des Alterthums fehlte, unter welchen der Kanzler Heinrichs VIII., Thomas Morus, zu nennen iſt, die philologiſchen Studien am Hofe der Königin Eliſabeth und Jakobs I. eifrig gepflegt und unter dem Einfluſſe der Reformation die bereits früher gegründeten großen Stiftsſchulen in Wincheſter und Eton durch eine Anzahl neuer (Weſtminſter, Rugby, Harrow u. a.) vermehrt wurden. An der Spitze der philologiſchen Studien in England während der letzten zwei Jahrhunderte ſteht neben andern verdienten Männern, wie dem gelehrten Buchdrucker und Grammatiker Thomas Ruddimann — Richard Bentley, ein etwas jüngerer Zeitgenoſſe von Iſaak Newton. Der deutſche Gelehrte Fabricius hat ihn den engliſchen Varro genannt. Wenn er dieſem wegen ſeiner umfaſſenden Gelehrſamkeit und Vertrautheit mit dem Alterthum an die Seite geſtellt werden kann, ſo überragt er ihn doch bedeutend als Kritiker durch Geiſt, Scharfſinn, Methode. Eine Reihe von Zeitgenoſſen wie Ainsworth, Middleton, Blackwall, Clark, mit denen er zum

*) Bezeichnend für dieſe Richtung iſt das elogium Hemsterhusii von Ruhnken (praefat.) und die vita Rubukenii von Wyttenbach.

**) Bernhardy, Grundriß der röm. Literatur S. 141. Anm. 94. Die Animoſität, womit dieſe Philologen beſonders philoſophiſche Studien betrachteten, finden wir ſtark ausgedrückt in einem Briefe Wyttenbachs ad Lyndenium: „ego adolescentibus, metaphysica febri delirantibus ignosco, qui eadem et ipse adolescentulus deliravi. Ita enim natura fert, ut quisque homo semel aut summum iterum in vita, velnti corpore variolis, sic animo amoris aut alia studii insania corripiatur, postea convalesceus sanus et immunis vivat. Cumque ista febris fere novos et imperitos invadat, peritos doctosque fugiat, ignoscitur adolescentibus, aetate profectis minus ignoscitur. — Non mirum philosophiae receutissimos progressus et incrementa ignorari ab hominibus batavis, qui quidem docti elegantes et cordati haberi vellent."

Theil in heftiger Fehde lebte, sowie das bekannte „Siebengestirn“ von Schülern Richard Dawes, Taylor, Markland, Tunstall, Pearce, Tyrwhitt, Toup beurkunden den von ihm bewirkten Aufschwung der philologischen Studien. Unter den englischen Philologen des vorigen Jahrhunderts nimmt eine gleich tonangebende Stellung ein Richard Porson mit seiner Schule, den beiden Blomfield, Elmsley, Gaisford u. a. Die jüngeren Philologen in England beschäftigen sich vornehmlich mit den griechischen Classikern, namentlich den Tragikern, und verbinden damit nach Bentleys Vorgang metrische Studien. Neben dieser Thätigkeit für die sprachliche Seite der Philologie sind aber auch ihre antiquarischen Studien und Sammlungen (Arundel, Elgin, britt. Museum) und ihre Forschungen auf dem Gebiete der alten Geschichte (Ferguson, Gibbon, Gillies, Grote, Lewis) zu erwähnen, von welchen Grote und Lewis sich besonders durch ein tieferes Eingehen auf die Ergebnisse deutscher Forschung auf diesem Gebiete bemerklich machen.

Die classische Philologie nimmt jetzt noch als Bildungselement der höheren Volksclassen in England eine fast ausschließliche Stellung ein. Die großen Staatsmänner des britischen Volks sind nicht nur gewohnt, ihre öffentliche Reden mit den Sentenzen der alten Schriftsteller zu zieren und ihre Mußestunden durch die Lectüre der alten Classiker zu würzen, sondern wir finden in ihrer Mitte auch solche Männer, die neben den anstrengendsten und verantwortungsvollsten Berufsgeschäften noch Zeit finden, um sehr gründliche, gelehrte und scharfsinnige Untersuchungen über hochwichtige Gegenstände aus der classischen Philologie anzustellen, so über die älteste römische Geschichte (Lewis), die homerische Frage (Gladstone). Die englische Nationalliteratur aber, mit der sich, was Selbständigkeit und Originalität betrifft, die Literatur keines der modernen Völker messen kann, ist erfüllt von dem Marke des classischen Alterthums. Daß diese Nation daneben auch auf dem Gebiete des praktischen Lebens, des Handels, der Industrie, der Mathematik und Naturwissenschaft in erster Reihe steht, daß dieses Volk an politischer Bildung dem übrigen Europa vorangeschritten ist, ist eine Thatsache, auf welche hinzuweisen kaum nöthig wäre, wenn sie nicht zum Beweise diente, daß die Bildung auf dem Grunde des classischen Alterthums keineswegs unpraktische oder einseitige Resultate ergeben muß.

Dieser eifrigen, gründlichen und vielseitigen Betriebsamkeit reihten sich, wenn gleich mit weniger Genialität und bescheideneren Leistungen, die deutschen Philologen vom Ende des 16. bis zum Ende des 18. Jahrhunderts an. Die Vertreter dieser Studien haben wir doch weniger mehr an Schulen, als an den Universitäten zu suchen, insbesondere in Tübingen (Martin Crusius und Nikodemus Frischlin), Heidelberg (Friedrich Sylburg, Aemilius Portus, Janus Gruterus, Johann Freinsheim), Göttingen (Joh. Mathias Geßner, Christian Gottlob Heyne), Leipzig (Joh. Aug. Ernesti, Sam. Friedr. Nath. Morus, Joh. Jac. Reiske und Friedr. Wolfg. Reiz).

Diesen schließen sich an aus dem 17. Jahrhundert der geniale Abenteurer, Caspar Scioppius (Schoppe), der Gothaer Arzt Reinesius, der Diplomat Ezechiel Spanheim, der Schulmann Christoph Cellarius in Halle, endlich in Hamburg Joh. Albert Fabricius, der mit seinen großartigen literarischen Sammelwerken noch in das 18. Jahrhundert herüberreicht. Manche deutsche oder schweizerische Namen von philologischem Rufe treffen wir in Holland, wo sie ihre Bildung geholt und den Schauplatz ihrer Thätigkeit gefunden haben (G. J. Vossius, J. F. Gronovius, Gräfe, Ruhnken, Wyttenbach). Eine stetig fortschreitende Entwicklung der deutschen Wissenschaft überhaupt, insbesondere der Philologie, hemmte der dreißigjährige Krieg, der mit den ihm vorangehenden schwülen Zeiten und der ihm folgenden Erschöpfung einen fast hundertjährigen Stillstand mit sich brachte.

Allerwärts aber hatte man bisher die classische Philologie, sei es in größerem oder beschränkterem Umfang, mehr nach einem traditionellen Instinct, als mit klarem Bewußtsein über Begriff, Zweck, Umfang und Stellung dieser Thätigkeit betrieben.

Damit war natürlich auch eine gewiße Unſicherheit im Betrieb und ein Auseinandergehen der Richtung verbunden, ſofern die einen die Philologie als den Inbegriff alles Wiſſens anſahen, die andern ſie auf Kritik, Grammatik und Exegeſe beſchränkten, viele die römiſche Seite des Alterthums vorwiegend cultivirten, andere die pädagogiſche Brauchbarkeit dieſer Studien hervorhoben, endlich eine herrſchende Anſicht die Philologie wie die Philoſophie als eine Magd der Kirche und Theologie anſah. Als nun nach der Mitte des vorigen Jahrhunderts große Dichter und Denker aufſtanden, die nicht nur durchdrungen waren von dem Geiſte des antiken Humanismus, ſondern auch wie Winkelmann, Leſſing, Wieland, Herder, Schiller ſpeciell mit den Denkmälern der alten Kunſt und Literatur ſich zu thun machten, als dadurch ganz neue Anſchauungen in Umlauf geſetzt, neue Standpuncte gewonnen wurden, ſo konnte es doch wohl nicht fehlen, daß auch die Philologen eine Umſchau hielten, ihre Stellung gegenüber von den Theologen, Philoſophen, Hiſtorikern ins Auge faßten, eine überkommene, ſich ſelbſt noch nicht gehörig klare Thätigkeit in das Licht des Bewußtſeins erhoben, das reiche Material zuſammennahmen und ordneten, das Ziel feſt vorzeichneten und einer heimatloſen Betriebſamkeit eine feſte, lichte und geräumige Wohnſtätte bereiteten.

Dieſer Schritt geſchah durch F. A. Wolf in der bekannten, Göthe gewidmeten Abhandlung: Darſtellung der Alterthumswiſſenſchaft nach Begriff, Umfang, Zweck und Werth. Hiebei iſt es von untergeordneter Bedeutung, ob der Begriff erſchöpfend, die Gliederung, Rangordnung und Grenzbeſtimmung der einzelnen Disciplinen richtig und vollſtändig gegeben iſt. Das Verdienſt beſteht darin, daß der Gedanke hervorgetreten und zur That geworden iſt, das Gebiet der claſſiſchen Philologie zu begrenzen und ihr eine beſtimmte Region in der Republik der Wiſſenſchaft anzuweiſen, wodurch einerſeits unberechtigte Prätenſionen gemäßigt, andererſeits ihre wohlberechtigte ſelbſtändige Stellung neben andern geſichert wird.

Hiernach iſt die claſſiſche Philologie in die Reihe der hiſtoriſchen Wiſſenſchaften geſtellt und zu einem weſentlichen Theil der Culturgeſchichte abgerundet worden. Nachdem Wolf auf dieſe Art Bahn gebrochen, haben die namhafteſten Philologen der neueren Zeit, wie F. Creuzer, A. Böckh, O. Müller, F. Ritſchl die claſſiſche Philologie unter dem üblich gewordenen Namen Alterthumswiſſenſchaft aufgefaßt, ihren Begriff, Umfang und Zweck in analoger Weiſe beſtimmt und in dem ſo begrenzten Gebiet ſich ſelbſt ihre beſondere Aufgabe erwählt und man kann ſagen, daß es keinen Zweig derſelben giebt, welcher nicht in Deutſchland durch fleißige, gründliche, ſcharfſinnige und geiſtvolle Arbeiten vertreten wäre. Sprache und Alterthümer, Kunſt und Mythologie, Geographie und Geſchichte, Kritik und Exegeſe, Literatur, Epigraphik und Numismatik, griechiſche und römiſche Philologie ſind mit einer Gleichmäßigkeit, Ausdehnung und Tiefe bearbeitet worden, daß den Deutſchen, wobei es erlaubt ſein wird, ſchweizeriſche und däniſche Leiſtungen mit einzuſchließen, hierin kein anderes Volk an die Seite zu ſtellen iſt. Wir erwähnen nur die Namen von Männern, die ihrem Geburtsjahr nach noch dem vorigen Jahrhundert angehören und zum Theil noch am Leben ſind, J. H. Voß, F. A. Wolf, F. Jacobs, F. Creuzer, G. Hermann, Barthold G. Niebuhr, A. Lobeck, Fr. Thierſch, Fr. G. Welker, J. Becker, A. Böckh, C. Lachmann, O. Müller, welchen ſich noch eine gute Zahl jüngerer Männer, auch ſolcher, die, urſprünglich auf anderen Gebieten zu Hauſe, philologiſche Gegenſtände in hervorragender Weiſe bearbeitet haben, insbeſondere Juriſten und Hiſtoriker anreihen ließen. Dabei darf jedoch nicht verſchwiegen werden, daß es immer noch eine Anzahl von Philologen giebt, welche nach dem Vorgang von Gottfr. Hermann, die Philologie vorzugsweiſe von der ſprachlichen Seite auffaſſen, die von uns oben gegebene Ordnung der Disciplinen umkehren, die ſprachlichen als die fundamentalen und Hauptfächer hinſtellen und den realen einen rein ſubſidiären Charakter beimeſſen.

Insbeſondere aber ſind die praktiſchen Beziehungen noch zu erwähnen, in welche die claſſiſche Philologie in Deutſchland mit dem Leben getreten iſt. Zwar iſt

dieselbe als wesentliches Bildungselement der höheren Volksclassen mehr als in andern Ländern, durch den Einfluß, den die modernen Sprachen und die sogenannten Realien in den Schulen erlangt haben, in ihrem Besitzstand eingeengt, aber eben dadurch auch aufgefordert, sich mehr zusammenzunehmen, zu concentriren und auf ihrem Gebiet keinerlei Concessionen zu machen, insbesondere das früher vielfach vernachlässigte griechische Element zu seinem vollen Rechte gelangen zu lassen. Dagegen dürfen wir hier mit Nachdruck erinnern an die Stellung, welche die classische Philologie in der periodischen Presse in Deutschland einnimmt, an die Popularisirung der alten Classiker durch ausgezeichnete Uebersetzungen, an die Einführung antiker Tragödien auf unsern Bühnen mit Anwendung moderner Musik, endlich an die regelmäßigen Versammlungen deutscher Philologen und Schulmänner, in welchen die Vertreter der classischen Philologie, ebenso wie die Theologen, Juristen, Volkswirthe und Naturforscher als eine geschlossene Macht auftreten.

Die Consequenz und Kühnheit der Kritik, womit die classische Philologie in Deutschland ihres Amtes wartet, hat für Wissenschaft und Leben in und außer Deutschland weitgreifende Folgen gehabt und Fragen zur Sprache gebracht, vor welchen die Urheber jener Kritik selbst zurückschrecken würden. Die Grundsätze und Methode, die Richard Bentley auf die Briefe des Phalaris angewendet, haben Wolf und Lachmann auf Homer und das Nibelungenlied, Niebuhr und Schwegler auf die römische Geschichte, Schleiermacher, Strauß, Baur auf die Quellen der heiligen Geschichte übergetragen. Indessen ist auch hier reichlich dafür gesorgt, daß die Bäume nicht in den Himmel wachsen.

Hirzel.

Philosophische Propädeutik. Jede Unterrichtsstufe muß, wenn das Neue anders nur durch Verbindung mit dem Alten verstanden werden kann, durch die vorhergehende vorbereitet werden; der jedesmalige Unterricht muß zugleich Propädeutik für den nachfolgenden sein. (Vgl. Stoy, Encyklopädie der Pädagogik. Leipzig, 1861. S. 67.) Sowie sich aber die Erziehung nicht auf das elterliche Haus und die Schule beschränkt, sondern außer dem Hause und der Schule in den unabsichtlichen Einwirkungen des praktischen Lebens gleichzeitige und nachträgliche Ergänzung findet, so ergeht es auch dem Unterrichte und namentlich dem wahrhaft erziehenden Unterrichte, welcher sein Ziel in der Erregung eines dauernden Strebens findet, das Gewußte zu erhalten und extensiv und intensiv zu erweitern. Daher bleibt selbst auf der höchsten Stufe einer Schule, welche ihre Zöglinge unmittelbar ins Leben entläßt, dem Unterrichte sein propädeutischer Charakter. Im specielleren Sinne bezeichnet man denjenigen Unterricht als einen propädeutischen, der auf ein neues Lehrfach, welches erst auf einer höheren Unterrichtsstufe zu den früheren hinzutritt, vorbereiten, Empfänglichkeit und Befähigung für dasselbe hervorrufen soll. In diesem Sinne ist die Heimatskunde Propädeutik für Geographie, Geschichte und Naturgeschichte, der geometrische Anschauungsunterricht (die geometrische Formenlehre) Propädeutik für die Geometrie. Und dieser Sinn ist es auch, in welchem man von einer philosophischen Propädeutik spricht.

Daß jeder Unterricht seine Propädeutik verlangt, wenn er nicht auf der unmittelbaren sinnlichen Anschauung beruht, ist ein pädagogisch feststehender Satz; aber damit ist nicht gesagt, daß ein neues Unterrichtsfach nicht seine Propädeutik in andern Fächern finden könnte, daß es zur Erreichung des propädeutischen Zweckes immer einer besondern Lection bedürfe. Es entsteht die Frage, ob die Philosophie eine besondere Propädeutik verlange, oder ob dieselbe bereits in andern Fächern enthalten sei. Um sie zu beantworten, müßen wir mit einigen Worten das Verhältnis besprechen, in welchem die Philosophie zu den andern Wissenschaften steht.

Die Philosophie ist kein Wissen außer und neben dem andern Wissen; sie hat sich nicht mit den übrigen Wissenschaften in die Gegenstände des Wissens getheilt. Sie macht keiner Wissenschaft die von ihr genommenen Gegenstände streitig; aber sie behält sich das Recht vor, jeden Gegenstand auch zu dem ihrigen zu machen. (Vgl. hiezu und

zu mehreren spätern Stellen die vom Verf. dieses Artikels geschriebene Abhandlung im Festprogramme des Gymnasiums zu Coburg vom J. 1861: „Die philosophische Propädeutik in Verbindung mit dem mathematischen und physikalischen Gymnasialunterrichte".) Es kann uns eingewendet werden, daß es dennoch Theile des gesammten Wissensgebietes gebe, deren Behandlung ausschließlich Sache der Philosophie sei, und daß sich als Belege hiefür die Psychologie, die Ethik und die Aesthetik darböten. Aber folgt denn daraus, daß die empirische Psychologie factisch in den Händen der Philosophen ist, oder daraus, daß in den philosophischen Compendien die ganze Psychologie, die empirische und die speculative, als philosophische Disciplin bezeichnet wird, mit aller Sicherheit, daß der empirischen Psychologie auf solche Weise ihre richtige Stellung im Ganzen der Wissenschaften angewiesen ist? Die Unterscheidung einer empirischen und einer rationalen Psychologie ist alt; hätte man den Charakter beider immer streng genug im Auge behalten, so würde es vielleicht ein längst praktisch anerkannter Satz sein, daß die psychischen Erscheinungen, als unserer innern Natur angehörig, ebenso wohl ein Gegenstand naturwissenschaftlicher Forschung, wie philosophischen Denkens sind. Ein ähnliches Verhältnis findet zwischen der philosophischen Ethik und der religiösen Sittenlehre, zwischen einer speciellen Kunstlehre und der allgemeinen Philosophie des Schönen statt. (Vgl. Lazarus, das Leben der Seele, 1. Bd., S. 42 f.) — Wir können unsere Behauptung aufrecht erhalten, daß es keinen ausschließlich von der Philosophie zu behandelnden Wissensstoff gebe. Die Philosophie „liegt gar nicht außer dem übrigen Wissen, sondern sie erzeugt sich mit demselben und in demselben als dessen unabtrennlicher Bestandtheil" (Herbart, „über philos. Studium" in den von Hartenstein herausgegebenen „kleinern Schriften," I. S. 101 f.). Mag der Streit der Systeme die Gemüther auch noch so sehr von der Philosophie abgewendet haben, immer hat man nicht aufgehört, von jeder Wissenschaft philosophischen Geist zu fordern. Die Methode des wissenschaftlichen Denkens ist die philosophische, und in diesem Sinne strebt jede Wissenschaft, Philosophie zu werden (vgl. Deinhardt, der Gymnasialunterricht nach den wissenschaftlichen Anforderungen der jetzigen Zeit, S. 26 f.). Man begnügt sich nicht mit einer Gelehrsamkeit, welche einen noch so großen Schatz von Kenntnissen anhäuft und ordnet; man sucht die Begriffe auf, vermöge deren wir die Masse des Wissensstoffes beherrschen, und folgt der Aufforderung zum Denken, die in diesen Begriffen liegt. Die Reflexion erhebt sich über die Masse des Stoffs und findet in ihr die Veranlassung zu einer denkenden, d. h. die Begriffe bearbeitenden Betrachtung desselben. — Die allgemeinen Begriffe, welche die einzelnen Wissenschaften der philosophischen Behandlung darbieten, sind theils solche, welche von jenen vorausgesetzt, theils solche, die von ihnen erzeugt werden. Indem der philosophische Denker sie untersucht, erkennt er in ihnen Schwierigkeiten, die er beseitigen muß; sie verwandeln sich für ihn in Probleme, die einer Lösung entgegensehen. Die Allgemeinheit der zu Problemen gewordenen Begriffe, durch welche sie der Gedankenwelt angehören, die in ihnen liegenden nur für das Denken vorhandenen Schwierigkeiten lassen eine Lösung der Probleme, eine Beseitigung der Schwierigkeiten nur durch das Denken zu. Die in Frage gestellten Begriffe werden entweder so, wie sie vor jeder philosophischen Betrachtung gedacht wurden, festgehalten, oder sie müßen sich eine Umgestaltung, eine Correctur gefallen lassen und führen im letzteren Falle zu einer neuen Auffassung des von ihnen beherrschten Wissensstoffes. In diesem Sinne könnte man es als das Ideal der einzelnen Wissenschaften und der Wissenschaft überhaupt ansehen, daß jede Wissenschaft zugleich Philosophie ihres eigenen Wissens und daß die Philosophie in der Gesammtheit aller Wissenschaften enthalten wäre. Ein solches Verschmolzensein der Philosophie mit den übrigen Wissenschaften ist nur auf zwei Stufen möglich. Die eine wird von dem sich entwickelnden Geiste in Wirklichkeit erreicht und muß von ihm überwunden werden; die andere schwebt ihm als ein menschlicher Schwäche unerreichbares Ideal vor, um so ferner, je mehr sich das Gebiet des Wissens erweitert. Jene

war die Stufe des Anfanges, deſſen Wiſſen noch ſo wenig umfangreich war, daß es ſich über ſeinen ganzen Umfang auszudehnen und zugleich in ihm zu vertiefen vermochte. Aber mit der Erweiterung des Wiſſens, mit dem Wachſen der einzelnen Wiſſenſchaften in die Breite machte ſich eine Theilung der Arbeit nöthig. Die Wiſſenſchaft gliederte ſich in einzelne Wiſſenſchaften, und als für ſich beſtehend ſonderte ſich von ihnen ab die Philoſophie. Wo dieſe Trennung, wie z. B. in der Pſychologie, noch nicht vollzogen iſt, da wird ſie eintreten, wenn ſich das Wiſſen mehr und mehr erweitert hat, ſo daß auch hier das Princip der Arbeitstheilung zur Geltung kommen muß. Das Verhältnis, in dem die Philoſophie zu jeder der übrigen Wiſſenſchaften ſteht, iſt hiernach kein coordinirtes; ſie iſt vielmehr der Geſammtheit der übrigen coordinirt, inſofern das Eintheilungsprincip nicht im Stoffe des Wiſſens, ſondern in der Methode beruht, nach welcher dieſer Stoff behandelt wird, übergeordnet aber, inſofern ſie, gleichſam eine Wiſſenſchaft der Wiſſenſchaften, die dieſen zu Grunde liegenden und die von ihnen gewonnenen Begriffe zu ihrem Gegenſtande hat und ſo zugleich Fundament und Vollendung alles Wiſſens zu werden beſtrebt iſt. Das Mittel der Erkenntnis iſt ihr die Bearbeitung der Begriffe, jene eigenthümliche Art des Denkens, welche wir Speculation nennen. Allerdings hat es Männer gegeben, die ſich Philoſophen nannten, aber alle Speculation verwarfen und ihre Philoſophie der ſpeculativen Philoſophie, die ſie in ihrem Rechte anzuerkennen ſich weigerten, entgegenſetzten. Wir müßen ihnen das Recht auf den Namen der Philoſophen beſtreiten und können in dem Ausdrucke „ſpeculative Philoſophie" nur einen Pleonasmus erblicken, weil eben die Speculation dasjenige Mittel der Erkenntnis iſt, durch welches das philoſophiſche Denken gekennzeichnet wird.

Nicht alſo der Stoff iſt es, der die Philoſophie von den andern Wiſſenſchaften unterſcheidet, ſondern die Art ſeiner Behandlung. Jeder Wiſſensſtoff iſt einer philoſophiſchen Behandlung fähig, ja jede Wiſſenſchaft muß in ihrer Vollendung von philoſophiſchem Geiſte durchdrungen ſein. Dieſer Geiſt erzeugt das Streben, die Einheit in der Mannigfaltigkeit, die Nothwendigkeit in dem anſcheinend Zufälligen zu erkennen. Er bemüht ſich, „jene Begriffe, die allen Wiſſenſchaften Ordnung, Zuſammenhang, Einheit ertheilen, herauszuheben, nicht bloß um auch ſie zuſammengeordnet aufzuſtellen, ſondern um die innern Schwierigkeiten, die ein jeder von ihnen in ſich trägt und durch die Wiſſenſchaften verbreitet, einzeln zu betrachten und, wo möglich, zu löſen." (Herbart, a. a. O. S. 102 ff.) Das philoſophiſche Studium der Wiſſenſchaft läßt die Probleme des philoſophiſchen Denkens finden; die Speculation unternimmt ihre Löſung und führt zur Philoſophie als Wiſſenſchaft. — Die Propädeutik der Philoſophie liegt in dem philoſophiſchen Studium der Wiſſenſchaften. Die allgemeinen Begriffe der letzteren bieten der Philoſophie den Stoff dar; die Löſung der in ihr liegenden Probleme iſt ihre Aufgabe. Den Antrieb, dieſe Löſung zu verſuchen, giebt ſchon die Erkenntnis der Probleme als ſolcher. Wer dieſe Erkenntnis wirklich erlangt hat, wird entweder, ohne das Studium eines philoſophiſchen Syſtems, ſelbſt zu philoſophiren beginnen, oder in einem philoſophiſchen Syſteme die Löſung der entdeckten und, möchten wir ſagen, empfundenen Schwierigkeiten ſuchen. Beides, die Erkenntnis der Probleme und der Verſuch ihrer Löſung, geſchieht durch das Denken und nach den Geſetzen des Denkens. Die letzteren werden in der Betreibung eines jeden wiſſenſchaftlichen Faches zuerſt unbewußt und bei wiederholter Anwendung immer bewußter befolgt, und ſo liegt nicht nur die ſtoffliche, ſondern auch die formale Propädeutik der Philoſophie in dem Studium der übrigen Wiſſenſchaften, vorausgeſetzt, daß dies in einer Weiſe betrieben wird, bei welcher ſein propädeutiſcher Zweck und die Ausmündung aller Wiſſenſchaften in die Philoſophie nicht aus dem Auge verloren wird.

Hat nun aber die Schule ſchon die Pflicht, ihren Zöglingen einen wiſſenſchaftlichen Unterricht zu ertheilen, der geſchickt iſt, eine Propädeutik der Philoſophie zu ſein? Es kann nicht an Schulen gedacht werden, die mit der Wiſſenſchaft als ſolcher

nichts zu thun haben. Auch ſolche Schulen können nicht gemeint ſein, die, wie die Fachſchulen, ihre Aufgabe in der bloßen Aneignung der für beſtimmte Berufsfächer erforderlichen Kenntniſſe und Fertigkeiten finden. Wir haben nur von Schulen zu reden, die durch ihren Unterricht erziehen, den Menſchen bilden wollen, und zwar nur von den höheren, d. h. von denen, welche ihren Schülern eine auf wiſſenſchaftlicher Grundlage beruhende und zu wiſſenſchaftlicher Erfaſſung eines Gegenſtandes befähigende Bildung geben wollen. Es ſind nach dem jetzt herrſchenden Schulorganismus die Gymnaſien und die (höheren) Realſchulen, die wir in Betracht zu ziehen haben. (Vgl. Kern, die Concentration des Unterrichts und die Realſchulen. Im Programm der Realſchule zu Mühlheim a. d. Ruhr vom Jahr 1863, S. 11.) Sowohl daraus, daß dieſe Schulen durch ihren Unterricht erziehen wollen, als auch aus ihrem wiſſenſchaftlichen Charakter folgt, daß ihr Unterricht darnach ſtreben muß, Regſamkeit und Selbſtthätigkeit des Geiſtes zu entzünden, dem Zöglinge die zum ſelbſtändigen Fortarbeiten nöthige Energie und Gewandtheit des Geiſtes zu erwerben, den „Sinn für eignes, freies Forſchen, für Selbſtprüfung, für Selbſtändigkeit des Denkens und Unterſuchens, für freie, auf die eigene Productivität fortwirkende Beherrſchung des Stoffs“ zu beleben, „das jurare in verba, das Annehmen und Nachbeten nach der Formel des Pythagoreiſchen αὐτὸς ἔφα, den Dogmatismus der Lehre einzuſchränken, mit einem Worte den mit wahrhaft wiſſenſchaftlichem Streben untrennbar verbundenen philoſophiſchen Geiſt zu erwecken (Ziller, Grundlegung der Lehre vom erziehenden Unterricht. S. 274 f.). Was gelehrt wird, muß, obgleich es nur Theile der Wiſſenſchaft ſind, Stich halten den Anforderungen der ſtrengen Wiſſenſchaft, auch denen, die vom Standpuncte des philoſophiſchen Denkens geſtellt werden. Es müßen, um nur ein Beiſpiel zu geben, im naturwiſſenſchaftlichen Unterrichte nicht nur die ſichern Reſultate der neuern Naturforſchung, ſondern auch die metaphyſiſche Naturbetrachtung Berückſichtigung finden. Der Schüler muß den Sinnenſchein als trügeriſch erkennen, die Widerſprüche, in die er uns verwickelt, durchdenken und ſich dadurch „zum Aufbau einer Gedankenwelt antreiben laſſen, die der Erſcheinungswelt zum Behuf des Eindringens in ihr inneres Weſen gegenübergeſtellt wird.“ (Ziller, a. a. O. S. 277 u. S. 285 f.) Auf dieſe Weiſe erfüllt der Unterricht zugleich eine weitere Anforderung der Pädagogik, die ſie darum ſtellt, damit die Vielſeitigkeit des Geſammtunterrichts nicht zur Zerſtreuung werde, damit die Einheit des perſönlichen Bewußtſeins beim Schüler nicht unter der Mannigfaltigkeit des Wiſſens leide. Um dieſe Gefahr zu vermeiden und um dem einzelnen Wiſſen im Geiſte des Schülers einen möglichſt feſten Halt zu geben, muß alles Einzelne zu einem Ganzen, das der Schüler als ein von ihm Gewußtes, als ſein Eigenthum erkennt, verbunden werden. Es müßen, je mehr ſich der Unterricht ſeinem Abſchluſſe nähert, die Beziehungen der einzelnen Wiſſenſchaften zu einander und zu dem denkenden Geiſte, es müßen endlich die Begriffe erkannt werden, welche die Grundlagen alles Wiſſens bilden, d. h. die Behandlung muß immer mehr von einem philoſophiſchen Geiſte durchdrungen und der Schüler an die Grenze der Philoſophie als derjenigen Wiſſenſchaft geführt werden, die als die Wiſſenſchaft vom Wiſſen ſyſtematiſch die Begriffe bearbeitet, welche Ausgangs- und Zielpuncte aller einzelnen Wiſſenſchaften bilden. Die Philoſophie ſelbſt iſt ſo wenig ein Gegenſtand des Schulunterrichts, wie ſyſtematiſche Vollſtändigkeit eine Aufgabe desſelben ſein kann. Es bleibt der ſelbſtändigen Weiterbildung des Zöglings überlaſſen, wie weit er dem erweckten Verlangen Befriedigung ſchaffen will; die Schule ſchließt als echte Erziehungsſchule ihre Arbeit mit der Erregung des Sinnes für ein weiteres, tieferes Denken; ſie entläßt ihren Zögling nicht mit dem Bewußtſein, als ob er das, was ihm die Schule lehrte, ſchon ergriffen hätte, ſondern mit dem Streben, ſein Wiſſen nicht nur zu erweitern, ſondern vor allem auch zu vertiefen.

Zu dieſem Ergebniſſe unſerer Ueberlegung führte uns die Betrachtung des Gymnaſiums und der Realſchulen als höherer Erziehungsſchulen. Für das Gymnaſium

kommt noch ein weiterer Gesichtspunct in Betracht. Es ist zugleich Vorbereitungsanstalt für die Universität. Seine auf diese übergehenden Schüler finden in der philosophischen Facultät die reichste Gelegenheit, das in ihnen geweckte Streben nach Erweiterung und Vertiefung des in der Schule erworbenen Wissens zu bethätigen. Sie werden dies u. a. auch dadurch thun, daß sie der Wissenschaft, die sie bisher nur ahnen lernten, näher zu treten suchen. Als ihre Hauptaufgabe werden sie es ansehen, in einer bestimmten Wissenschaft ihren Lebensberuf zu suchen; aber sie wissen bereits, daß ein wissenschaftliches Studium ohne die Grundlage der Philosophie der Vollendung entbehrt. Auch darum also dürfen sie an den Hörsälen der Philosophen nicht vorübergehen; sie müßen im Gegentheil durch dieselben ihren Weg nehmen und in ihnen, auch wenn sie in das Innere ihrer Fachwissenschaft tiefer eingedrungen sind, die höhere wissenschaftliche Weihe suchen, den wahrhaft wissenschaftlichen Geist fortwährend neu beleben. Wozu noch weitere Worte? Das Gymnasium soll nicht nur unterrichtend erziehen, sondern auch vorbereiten auf das wissenschaftliche Universitätsstudium. Es kann dieser letztern Aufgabe nicht gerecht werden, ohne auch auf das Studium der Philosophie vorzubereiten.

Das Resultat der vorausgehenden Betrachtungen können wir kurz zusammenfassen. Gymnasium und Realschule haben durch ihren Unterricht auf der obersten Stufe mehr und mehr einen philosophischen Geist zu erregen; das Gymnasium hat insonderheit die Pflicht, seine Schüler auf das Universitätsstudium der Philosophie als Wissenschaft vorzubereiten.

Berücksichtigen wir zunächst nur das Gymnasium und fragen, auf welche Weise es die ihm bezüglich der philosophischen Bildung seiner Schüler zu stellende Aufgabe zu lösen habe. Ehe wir selbst eine Antwort auf diese Frage geben, stellen wir historisch zusammen, wie sie von Schulbehörden, von Schulmännern und von Philosophen aufgefaßt und beantwortet worden ist.

Der philosophische Unterricht in den gelehrten Schulen ist, wie Trendelenburg (in den „Erläuterungen zu den Elementen der Aristotelischen Logik," Vorwort zur 1. Aufl., S. I) sagt, so alt, wie sie selbst sind. Luther und Melanchthon forderten den Unterricht in der Dialektik. Jener verlangte in seinem „Unterricht der Visitatoren an die Pfarrherren im Kurfürstenthum Sachsen" (Luthers Werke, herausg. von Pfizer, S. 893), daß man beim Unterrichte der Kinder vom „dritten Haufen," „so sie in der Grammatica genugsam geübet sind, dieselbe Stunde zu der Dialectica und Rhetorica gebrauchen" solle. Melanchthon schrieb Lehrbücher der Dialektik, von welchen Karl von Raumer (Gesch. der Päd. I, S. 201 f.) Näheres angiebt, und die, wie Trendelenburg (a. a. O. S. II) berichtet, sogar in katholische Schulen eindrangen. Bis in den Anfang dieses Jahrhunderts erhielt sich die Logik auf vielen Plänen der Gymnasien. Neben ihr fand auch wohl die Geschichte und die Encyklopädie der Philosophie einen Platz. Männer, wie Franz Budde, Joh. Matthias Gesner, Joh. Aug. Ernesti, Dan. Wyttenbach u. a. waren für den philosophischen Schulunterricht thätig; Bücher von ihnen wurden ihm zu Grunde gelegt (vgl. die Artikel „Ernesti" und „Gesner" in der Encykl.).

In Preußen — und von diesem wollen wir im Folgenden zuerst sprechen — gehörten Friedrich der Große und sein Minister Zedlitz zu denen, welche den philosophischen Unterricht der Gymnasien förderten. Friedrich der Große forderte nach Wiese („das höhere Schulwesen in Preußen" im 2. Jahrg. des Preuß. Jahrbuches, S. 113) wiederholt, daß die Jugend in den Gymnasien Logik lerne und im eignen Denken geübt werde. Der Minister von Zedlitz hatte im Jahre 1774 die philosophische Propädeutik unter die Lehrgegenstände der Königl. Ritter-Akademie zu Liegnitz aufgenommen, und aus den Mittheilungen, welche Blau in dem Programme dieser Anstalt vom Jahre 1841 (S. 33 ff.) über den Gegenstand macht, entnehmen wir, daß sich der Minister sehr eingehend mit der Sache beschäftigte, ein großes Ge-

wicht auf die Geſchichte der Philoſophie legte und Pſychologie, ſowie das jus naturae in dem philoſophiſchen Unterrichte betrieben wiſſen wollte. Es wurden 4 Stunden wöchentlich auf das Fach gewendet und der Curſus auf 3 Semeſter ausgedehnt. — Im Joachimsthal'ſchen Gymnaſium waren noch bei der Abiturientenprüfung vom 20. Dec. 1799 unter den ſchriftlichen Arbeiten eine logiſche („die Regeln der Definition und zwei Definitionen aus dem Seneca darnach zu prüfen") und drei „philoſophiſche Fragen" (Gieſebrecht, „der deutſche Aufſatz in Prima" in Mützells Zeitſchr., 1856, Febr. S. 133).

Es iſt gewiß richtig, daß das Schwinden des lange feſtgehaltenen Faches aus den Lectionsplänen der Gymnaſien ſeinen Grund in der mächtigen Umgeſtaltung hatte, welche die Philoſophie durch Kant erfuhr. Der alte Stoff erſchien der neuern Auffaſſung nicht mehr zureichend; aber die ſchnell wechſelnden Syſteme nach Kant ließen keine Einigkeit über das Neue zu Stande kommen, was an die Stelle des Alten zu ſetzen wäre. Sehr gewichtige Stimmen, wie die Bernhardis (Encyklop. I, S. 570), ſprachen für die Streichung des Lehrfaches. Süverns „Unterrichtsverfaſſung" von 1816 ſchloß Philoſophie und Encyklopädie vom Lehrplane der Gymnaſien aus. „Philoſophie, Logik, Aeſthetik, Rhetorik als beſondere Fächer gehören," hieß es darin, „noch nicht für die Schule. Dieſe ſoll nur zum philoſophiſchen Denken anleiten und zum Studium der Philoſophie vorbereiten. Die richtige und ſtrenge Behandlung der Wiſſenſchaft wird das beſte Mittel zur Erweckung eines philoſophiſchen Geiſtes ſein und ſowohl die Denkkraft formell bilden, als auch den Sinn der Jugend für das eigentliche Object der Philoſophie wecken. Scharf und folgerecht denken lehrt und übt den Schüler die Methode. Die Reflexion auf die Geſetze des Denkens leiten, iſt das Geſchäft der Univerſität" (vgl. Wieſe, a. a. O. S. 123.)

Klagen über die mangelhafte Vorbildung der Studirenden für das Studium der Philoſophie nöthigten jedoch dazu, die Sache von neuem in Erwägung zu ziehen. Wenn Gieſebrecht unter Verweiſung auf Hegels Leben von Roſenkranz als denjenigen, der den Gegenſtand 1821 zuerſt zur Sprache brachte, Herbart bezeichnete, ſo ſcheint er an den Aufſatz „über den Unterricht in der Philoſophie auf Gymnaſien" (Herbarts kl. phil. Schriften, herausg. von Hartenſtein, III S. 98 ff.) zu denken, der, an den Regierungs- und Schulrath Clemens in Gumbinnen gerichtet, im J. 1821 geſchrieben wurde. Clemens hatte Herbart um ſeinen Rath gebeten, in welcher Art wohl am beſten eine Vorbereitungslection für das Studium der Philoſophie in Prima anzuordnen wäre. Herbart erwidert, daß ihm von einigen älteren Männern mündliche Aeußerungen derſelben Art zugekommen ſeien, von ſolchen nämlich, die ſich erinnerten, „daß es ehemals eine Zeit gab, in welcher man noch für nöthig hielt, dafür zu ſorgen, daß dem Univerſitätslehrer der Philoſophie auf den Schulen einigermaßen vorgearbeitet werde." „Diejenigen hingegen," fährt er fort, „welche jetzt in den mittlern oder jüngern Lebensjahren ſtehen, ſcheinen dies entweder nicht für nöthig, oder nicht für möglich, oder gar für gefährlich zu halten." — Schon in der Vorrede zur 1. Ausgabe des im J. 1816 erſchienenen „Lehrbuchs zur Pſychologie" (abgedruckt in der dritten, 1850 von Hartenſtein herausgegebenen Auflage) finden ſich ähnliche Klagen: „Ehemals konnte man in akademiſchen Vorleſungen mit einiger Sicherheit vorausſetzen, die Zuhörer ſeien ſchon auf den Schulen mit empiriſcher Pſychologie und Logik vorläufig bekannt gemacht; und bei den Fortſchritten des philoſophiſchen Denkens in neuerer Zeit, da die mündlichen Vorträge nicht leichter, ſondern ſchwerer ausfallen müßen, ſollte die Univerſität nicht eine ſchlechtere, ſondern eine beſſere Unterſtützung durch die Gymnaſien erhalten. Mathematik und Sprachen können vieles, aber nicht alles leiſten, am wenigſten jetzt, da verſchiedene wichtige Verbeſſerungen des Unterrichtsganges noch immer durch die Bedenklichkeiten der Schulmänner zurückgehalten werden. Jedes Studium läuft Gefahr, in Verfall zu gerathen, dem die nöthige Vorbereitung zur rechten Zeit im öffentlichen Unterrichte entzogen wird. Die Philoſophie hat in dieſen Zeiten mit

vielen inneren Verwirrungen zu kämpfen. Wird man ihr aufhelfen, indem man ihr entzieht, was sie hatte? Glaubt man, es werde den Wissenschaften frommen, wenn die Philosophie in Verfall gerathe?"

Jetzt nur Herbarts Klage. Von der Art und Weise zu sprechen, wie er dem Uebel, welches er beklagte, abhelfen wollte, werden wir mehr innere Veranlassung weiter unten haben. Gewiß blieben die von ihm ausgesprochenen Besorgnisse nicht ohne Einwirkung auf die ganze Angelegenheit in Preußen. Das Unterrichtsministerium forderte im Herbste 1822 von Hegel ein Gutachten, wie ein zweckmäßiger philosophischer Unterricht auf Gymnasien anzuordnen sei (Giesebrecht, a. a. O. S. 133). In dem darauf unter dem 7. Febr. 1823 erstatteten Gutachten (Hegels Werke, XVII. Bd. S. 357 ff.) unterscheidet Hegel eine materielle, indirecte und eine formelle, directe Vorbereitung auf das Studium der Philosophie. Jene findet er 1) in dem „Studium der Alten, insofern dadurch Gemüth und Vorstellung der Jugend in die großen geschichtlichen und Kunstanschauungen von Individuen und Völkern, deren Thaten und Schicksale, wie von ihren Tugenden, sittlichen Grundsätzen und Religiosität eingeführt werden" und insofern in den höhern Classen „die formelle Sprachkenntnis mehr als Mittel angesehen, jener Stoff dagegen zur Hauptsache gemacht werde," und 2) in der Bekanntschaft mit dem „dogmatischen Inhalte unserer Religion, indem derselbe nicht nur die Wahrheit an und für sich, sondern sie auch dem speculativen Denken so sehr entgegengehoben enthält, daß er sogleich selbst den Widerspruch gegen den Verstand und das Darniederschlagen des Raisonnements mit sich führt." Diese auf das speculative Denken vorbildende Beziehung habe der Religionsunterricht jedoch nur dann, wenn die kirchlich dogmatische Lehre nicht nur als eine historische Sache betrieben und die Hauptsache nicht auf deistische Allgemeinheiten, moralische Lehren oder gar nur auf subjective Gefühle gestellt werde. — Das eigentliche Wesen der Philosophie, fährt Hegel nun fort, beruhe darin, daß jener Inhalt speculative Form gewinne. Da aber der Vortrag der Philosophie noch vom Gymnasialunterrichte auszuschließen sei, bleibe dem Gymnasium das Mittelglied übrig, der Uebergang von der Vorstellung und dem Glauben des gediegenen Stoffes zu dem philosophischen Denken. Und so findet er die formelle Vorbereitung zum Studium der Philosophie in der „Beschäftigung mit den allgemeinen Vorstellungen, und näher mit Gedankenformen, wie sie dem bloß raisonnirenden Denken und dem philosophischen gemeinschaftlich sind," so daß es also darauf ankäme, die „Bekanntschaft und Gewohnheit, mit förmlichen Gedanken umzugehen," schon auf dem Gymnasium zu gewinnen. — Von dem Kreise der Kenntnisse, auf welche sich der Unterricht in dieser Rücksicht zu beziehen habe, schließt Hegel die Geschichte der Philosophie ausdrücklich aus, indem sie, ohne die speculative Idee vorauszusetzen, nur eine Erzählung zufälliger, müßiger Meinungen sein könne und darum nur die Ansicht hervorrufen müße, daß mit der Philosophie alles nur vergebliche Mühe gewesen sei. Dagegen nimmt er in den Kreis jener Kenntnisse auf: 1) die sogenannte empirische Psychologie, die namentlich als eine Einleitung in die Logik zu behandeln sei, 2) als Hauptgegenstand die Anfangsgründe der Logik (die Lehre von dem Begriffe, dem Urtheile und Schlusse und deren Arten, dann von der Definition, der Eintheilung, dem Beweise und der wissenschaftlichen Methode, Bekanntschaft mit den Kantischen Kategorien, Erwähnung der Antinomien), 3) aus der ehemaligen Wolf'schen Philosophie die Beweise vom Dasein Gottes, 4) aus der Moral richtige und bestimmte Begriffe von der Natur des Willens und der Freiheit, des Rechts und der Pflicht. — In Beziehung auf die dem philosophischen Unterrichte zu widmende Zeit schlägt Hegel vor, für ihn entweder ein Jahr lang, oder besser drei bis vier Semester hindurch wöchentlich 2 Stunden anzusetzen und in diesen bei nur einem Jahre nach einer psychologischen Einleitung Logik zu treiben, bei längerer Zeit aber die leichtere Logik vorauszuschicken und ausführlichere Notizen von der Natur des Geistes, seinen Thätigkeiten und Zu-

ständen folgen zu lassen. Den unter 3) und 4) genannten Stoff scheint er im Religionsunterrichte behandelt haben zu wollen. Zeit soll durch Verringerung der für den „sogenannten" Unterricht im Deutschen bestimmten Stunden gewonnen werden. (Vgl. Mager, „die phil. Propädeutik auf Gymnasien" in der Revue, 1. B., S. 209 ff.)

Die Sammlung der Hegel'schen Werke enthält noch einen zweiten Aufsatz, der sich auf unsern Gegenstand bezieht: „Aus einem Briefe vom 23. October 1812 an Niethammer," (Werke, XVII, S. 333). Die Ansichten, die dort über den in der philosophischen Propädeutik zu behandelnden Stoff ausgesprochen werden, liegen der von Rosenkranz herausgegebenen „philosophischen Propädeutik" (Hegels Werke, XVIII. Band) zu Grunde und sind von Hegel bei seinem Unterrichte am Gymnasium zu Nürnberg befolgt worden. Nach ihnen ist der Unterricht auf drei Jahre auszudehnen, so daß dem ersten Jahre Rechts-, Pflichten- und Religionslehre, dem zweiten Phänomenologie des Geistes und Logik, dem dritten Begriffslehre und philosophische Encyklopädie zufällt. — Ausführlicher als in dem Gutachten spricht sich Hegel in diesem Aufsatze über die Methode des philosophischen Gymnasialunterrichts aus. Das philosophische Studium soll wesentlich auf den Gesichtspunct gerichtet werden, daß dadurch etwas gelernt, die Unwissenheit verjagt, der leere Kopf mit Gedanken und Gehalt erfüllt und die natürliche Eigenthümlichkeit des Denkens, d. h. die Zufälligkeit, Willkür, Besonderheit des Meinens vertrieben werde. Der philosophische Inhalt habe in seiner Methode drei Formen: die abstracte, dialektische und speculative. Speculativ denken zu lernen, sei als das Ziel anzusehen; die Vorbereitung dazu sei das abstracte und dann das dialektische Denken, ferner die Erwerbung von Vorstellungen speculativen Inhalts. Da der Gymnasialunterricht wesentlich vorbereitend sei, so werde er vornehmlich auf diese Seiten des Philosophirens hinzuarbeiten haben. Die Nichtübereinstimmung der in dem Schreiben an Niethammer und der in dem Gutachten niedergelegten Ansichten kommt für uns nicht sehr in Betracht. Sie erklärt sich genügend daraus, daß Hegel in der Zeit von 1812 bis 1823 seine Erfahrungen in Beziehung auf die Reife der Gymnasialjugend für philosophische Studien vervollständigt hatte (Rosenkranz, Vorrede zur Propädeutik, S. XIV). Auch enthält der für Niethammer bestimmte Aufsatz gewißermaßen nur eine Kritik der in dem von Niethammer für die bayrischen Gymnasien ausgearbeiteten „Allgemeinen Normativ" von 1808 enthaltenen bezüglichen Bestimmungen. (Vgl. Encykl. I, S. 445.) — Nicht übergehen dürfen wir aber, daß Hegel die Frage, ob die Gymnasien einer besondern ph. Pr. bedürften, im J. 1812 keineswegs unbedingt bejahte. Er schrieb darüber in der Einleitung des Briefes an Niethammer; „Eine Schlußbemerkung fehlt übrigens noch, weil ich darüber noch uneins mit mir selbst bin, — nämlich, daß vielleicht aller philosophische Unterricht auf Gymnasien überflüßig scheinen könnte, daß das Studium der Alten das der Gymnasialjugend angemessenste und seiner Substanz nach die wahrhafte Einleitung in die Philosophie sei." Für die ph. Pr. spricht ihm nach dem weiter unten Gesagten „die ganz gelehrt werdende und zur Wortweisheit tendirende Philologie," — „die Wort-, kritische und metrische Gelehrsamkeit," die an der Tagesordnung sei und bei der die Philosophie ziemlich leer ausgehe. Ob Hegel im J. 1823 sich unbedingt für die ph. Pr. entschieden hatte, läßt sich aus dem „Gutachten" nicht mit Bestimmheit entnehmen, da die ihm vorgelegte Frage keine Veranlassung bot, sich darüber zu äußern, sondern vielmehr die Nothwendigkeit des vorbereitenden philosophischen Unterrichts voraussetzte.

Welch großes Gewicht das Ministerium Altenstein auf Hegels Gutachten legte, geht aus dem Rescripte vom 14. April 1825 (Rönne, das Unterrichtswesen des preußischen Staates II. S. 205 ff.) hervor. In dasselbe sind die von Hegel ausgesprochenen Ansichten fast wörtlich übergegangen. Angeordnet wurden durch dieses Rescript die philosophischen Vorbereitungsstudien für solche Gymnasien, an denen sich gerade ein für diesen Unterricht fähiger und einsichtsvoller Lehrer finde. In diesen

sollten für die beiden obersten Classen wöchentlich höchstens zwei Stunden auf die ph. Pr. verwendet, die Schüler jedoch „für jetzt nur in den Elementen der Logik und der sogenannten empirischen Psychologie" unterrichtet werden. Nach Wieses Mittheilung (a. a. O. S. 129 Anm.) begnügte man sich meist mit einer wöchentlichen Stunde. — Im Reglement für die Prüfung der zu den Universitäten abgehenden Schüler vom 4. Juni 1834 finden wir die ph. Pr. unter die Gegenstände der mündlichen Prüfung aufgenommen und den Examinatoren die Aufgabe gestellt, zu ermitteln, „ob die Examinanden es in den Anfangsgründen der sogenannten empirischen Psychologie und der gewöhnlichen Logik, namentlich in den Lehren von dem Begriff, dem Urtheile und dem Schlusse, von der Definition, Eintheilung und dem Beweise zu einem klaren und deutlichen Bewußtsein gebracht haben (Rönne II. S. 270). Wie schon in dieser Bestimmung die Verpflichtung zur Aufnahme der Pr. in den Lehrplan ausgesprochen lag, so erschien sie auch ganz bedingungslos als ein integrirender Theil des Lehrplans in der „allgemeinen Uebersicht der für die Gymnasien angeordneten Lehrgegenstände und der jedem Lehrgegenstande in jeder Classe zu widmenden wöchentlichen Stundenzahl" (Rönne, II. S. 156), welche dem durch die Lorinser'schen Beschuldigungen hervorgerufenen Ministerialrescripte vom 24. Oct. 1837 beigegeben war. Jedoch finden wir sie dort im Gegensatze zu den 1825 erlassenen Bestimmungen auf Prima (mit zwei wöch. Stunden) beschränkt. Ein zwei Jahre späteres Ministerialrescript (vom 25. Nov. 1839, Rönne, II. S. 207) klagt darüber, daß die Nothwendigkeit eines propädentischen Unterrichts in der Philosophie auf Gymnasien und das Verhältnis dieses Unterrichts zum ganzen Gymnasialunterrichte noch immer verkannt werde, und empfiehlt dem gegenüber den in Brzoskas Centralbibliothek (Jahrg. 1839, Juniheft S. 7—23) erschienenen Aufsatz Deinhardts „über die Berechtigung der philosophischen Propädentik im Gymnasialunterrichte" zur Beachtung. Auch abgesehen von dieser Empfehlung, ist es dieser Aufsatz werth, eingehender besprochen zu werden.

Deinhardt sagt: „Alle Einwürfe gegen die philosophische Propädeutik lassen sich auf folgende Alternative reduciren. Entweder, sagt man, ist die ph. Pr. das, was ihr Name andeutet, eine Vorbereitung und Einleitung zu der eigentlichen Philosophie, und dann ist sie überflüßig, da der ganze Gymnasialunterricht nichts anderes ist, als eine reichhaltige und allseitige philosophische Propädeutik, oder sie ist schon reine Philosophie, und dann übersteigt sie den Horizont des Gymnasiums. In der That muß beides zugegeben werden." Man erwartet auf Grund des in den letzten Worten liegenden Zugeständnisses den weitern Nachweis, daß die Berechtigung der ph. Pr. als eines besonderen Unterrichtsfaches zu bestreiten sei, und eine Erörterung der Frage, wie die übrigen Unterrichtsfächer zu betreiben seien, um in Wahrheit in ihrer Gesammtheit eine ph. Pr. zu werden. Deinhardt aber folgert aus der Richtigkeit jenes Einwurfs die Nothwendigkeit, „den Inhalt und die Methode dieser Disciplin und ihren ganzen Standpunct im Gymnasialunterricht und ihr Verhältnis zu den übrigen Objecten festzustellen." Wenn er sodann zu dem Ergebnisse kommt, „daß die ph. Pr. ein zweckmäßiger, ja nothwendiger Abschluß des gesammten Gymnasialunterrichts und ein Vermittlungsglied des letztern mit dem Universitätsstudium ist und daher, wie die andern Unterrichtszweige, und zwar den wichtigsten und wesentlichsten gleich gehegt und gepflegt werden muß:" so scheint er uns damit die Richtigkeit jenes Einwurfs nicht bewiesen, sondern widerlegt zu haben, indem er eben zeigt, daß eine ph. Pr. im eigentlichen und wahren Sinne nicht überflüßig ist, wenn sie nur nicht als ein den übrigen Unterrichtsfächern coordinirtes, sondern als ein sie alle in ihrer Gesammtheit abschließendes, zur Einheit zusammenfassendes Unterrichtsfach betrieben wird. Gehen wir jedoch darüber hinweg und folgen wir Deinhardt zur Beantwortung der Frage, welches der Gegenstand der ph. Pr. sei, „da er doch nicht eigentliche Philosophie und doch auch etwas anderes, als was das Gymnasium sonst bietet, sein soll." Er entscheidet sich mit dem oben erwähnten Abiturientenprüfungsreglement für „empirische Psychologie"

und „gewöhnliche Logik“ und meint, es komme nur darauf an, ſich darüber klar zu werden, was das Empiriſche in der Pſychologie und das Gewöhnliche in der Logik ſei, da davon der Unterſchied des philoſophiſchen Unterrichts auf Gymnaſien und auf Univerſitäten abhänge. Was nun zunächſt die empiriſche Pſychologie betreffe, ſo ſuche ſie aus der Erfahrung ein klares und deutliches Bewußtſein von der Thätigkeit des Geiſtes abzuleiten. Aber dieſer allgemeine Begriff bekomme für den Gymnaſialunterricht eine ſchärfere und beſtimmtere Faſſung und Bedeutung. „Iſt der Schüler,“ heißt es S. 13 zuſammenfaſſend, „in die erſte Claſſe vorgerückt, ſo ſind ihm alle Thätigkeiten der menſchlichen Seele, alle Stufen und Momente, in welche ſich ihr einfaches ſich auf ſich ſelbſt beziehendes und ſich ſelbſt nur immer zum Gegenſtande habendes Weſen unterſcheidet und beſtimmt, aus der Erfahrung vollkommen bekannt; aber während er ſie in dem anderweitigen Unterrichte vermiſcht mit anderem Stoffe kennen gelernt hat, ſo betrachtet er ſie in der empiriſchen Pſychologie frei für ſich, hebt ſie für ſich aus dem Stoffe hervor und bringt ſie für ſich zum deutlichen Bewußtſein.“ Daraus ſoll nun folgen, daß die empiriſche Pſychologie einerſeits dem Schüler von ſonſther ſchon ganz bekannte und geläufige Gegenſtände bearbeite, andrerſeits ihn zu einer neuen, innerlicheren geiſtigen Operation nöthige, daß ſie ſich einerſeits auf den geſammten Schulunterricht ſtütze, andrerſeits aber den Uebergang zum reinen Denken oder zur Philoſophie bilde, ohne ſelbſt Philoſophie zu ſein. — Wir ſchieben hier nur die eine Frage ein, ob man von demjenigen, dem Gelegenheit gegeben worden iſt, nach verſchiedenen Richtungen geiſtige Thätigkeit zu entwickeln, ſchon ſagen kann, daß er dieſe geiſtige Thätigkeiten aus Erfahrung kennen gelernt habe, oder ob ſolche Erfahrung nicht eine Beobachtung der geiſtigen Thätigkeiten als ſolcher vorausſetze, für welche die empiriſche Pſychologie erſt befähigen ſoll.

In ganz ähnlicher Weiſe wird der gewöhnlichen Logik, wie ſie der ph. Pr. angehöre, ihre Stellung zu dem anderweitigen Unterrichte und zur philoſophiſchen Logik angewieſen. Der Primaner habe es in der empiriſchen Logik mit Geiſtesproceſſen zu thun, in denen ſein Inneres unzählig oft gearbeitet habe und noch arbeite; aber dieſe werden aus dem Stoffe, in welchem ſie dem Schüler ſonſt erſchienen ſeien, herausgehoben u. ſ. w. Empiriſche Pſychologie und gewöhnliche Logik ſchließen ſich lebendig an einander und bilden zuſammen ein Ganzes; jene führe von ſelbſt zum Denken, deſſen Proceß und Geſetze der Gegenſtand der Logik ſei. Es wird dann weiter der Unterſchied, der zwiſchen der pſychologiſchen und der logiſchen Betrachtung des Denkens obwalten ſoll, beſprochen*). Indes hat dies mehr ein philoſophiſches als ein pädagogiſches Intereſſe, um welches letztere es uns an dieſer Stelle zu thun iſt. Aus allem Geſagten wird endlich gefolgert, daß die ph. Pr., aus jenen beiden Beſtandtheilen beſtehend und in Deinhardt's Sinne behandelt, als ein organiſches Product und lebendiges Reſultat des geſammten Gymnaſialunterrichts anzuſehen ſei und in Bezug auf dieſen dieſelbe Stellung einnehme, wie der deutſche Unterricht einer einzelnen Claſſe zu den übrigen Unterrichtsmitteln, weshalb auch der philoſophiſche Unterricht am beſten dem Lehrer des Deutſchen und der Religion zu übertragen ſei. — In wöchentlich zwei Stunden ſoll in Prima in dem erſten Jahre die empiriſche Pſychologie, in dem zweiten die empiriſche**) Logik behandelt werden. Was die erſtere anlangt, ſo wird das Hauptgewicht nicht auf die Anordnung, ſondern auf klare Begriffe von den einzelnen Thätigkeiten und ihrem Verhältniſſe zu einander gelegt. Als ein vorzügliches Mittel hierzu wird die Rückſicht auf den Sprachgebrauch empfohlen und in dieſer Beziehung auf Karl Hoffmeiſters „Romeo oder über

*) „Die Erforſchung der Naturgeſetze des Denkens iſt eine Aufgabe der Pſychologie, die Feſtſtellung ſeiner Normalgeſetze aber eine Aufgabe der Logik.“ Drobiſch, Logik, 2. Aufl. S. 2.

**) Die Logik iſt „keine bloß empiriſche, ſondern eine demonſtrative Wiſſenſchaft.“ Drobiſch, a. a. O. S. 8. — Vgl. Antibarbarus logicus von Cajus, 2. Aufl., § 7.

Erziehung und Gemeingeiſt" verwieſen. Die Beſprechung einiger Beiſpiele bildet unſeres Erachtens einen für die Praxis beſonders wichtigen Theil des Aufſatzes. — Auch für die Logik wird als die Hauptſache nicht ſyſtematiſche Anordnung gefordert, ſondern die Herausfindung der Denkgeſetze aus den ſonſtigen Unterrichtsgegenſtänden. In der Lehre vom Begriffe ſoll daher auf die Arten von Begriffen, die das Gymnaſium dem Schüler beigebracht hat, beſonders auf die in der Grammatik vorgeführten Kategorien Rückſicht genommen werden. Die Lehre vom Urtheile ſoll ſich auf die vom Satze ſtützen, die Lehre vom Schluße an dem mathematiſchen Beweiſe zum Bewußtſein gebracht werden.

Gewißermaßen eine Ergänzung der Deinhardt'ſchen Abhandlung iſt ein mit gleicher Ueberſchrift verſehener Aufſatz von Rieſe (Päd. Revue, IV, S. 17—30). Nach ihm ſoll ſich an Pſychologie und Logik noch eine propädeutiſche Metaphyſik anſchließen. Der Verf. verſteht darunter eine auf die vorhergehenden Sätze der Logik und Pſychologie gegründete Unterweiſung über Gott, Menſch und Welt und die damit zuſammenhängenden Hauptbegriffe von Endlichkeit und Unendlichkeit, Freiheit und Nothwendigkeit, Natur und Geiſt, Leib und Seele, Raum und Zeit ꝛc. Im Gegenſatze zu der ſpeculativen Metaphyſik, die ihren Inhalt aus dem Begriffe entwickele, ſoll ihn die propädeutiſche aus dem Umkreiſe ihrer Erfahrung entnehmen und ihn ſodann einer unter logiſchen Geſetzen ſtehenden Betrachtung unterwerfen. — Trotz der philoſophiſchen Irrthümer, deren wir von unſerm Standpuncte den Verf. dieſes Aufſatzes zeihen müßen, können wir doch einen richtigen Grundgedanken in ſeinem Verlangen nicht verkennen. Ueber dieſen haben wir weiter unten noch zu ſprechen.

Gegen Deinhardt und gegen die Berechtigung der ph. Pr. auf Gymnaſien überhaupt ſprach ſich in einem ebenfalls mit der Deinhardt'ſchen Ueberſchrift verſehenen Aufſatze (Brzoskas Centralbibl. 1839, Septemberheft S. 41 ff.) F. E. Beneke und in einer Abhandlung „über die ph. Pr. auf Gymnaſien" (Revue, V, S. 374 ff.) Biedermann aus. Beneke hatte in der Brzoska'ſchen Zeitſchrift ſchon vor Deinhardt in zwei von Letzterem citirten Aufſätzen über die verſchiedenen Bildungsmomente und über die Zwecke des Sprachunterrichts (Jahrg. 1839, Januarheft S. 10 ff. und Februarheft S. 1 ff.) die Zweckmäßigkeit jedes philoſophiſchen Unterrichts auf Gymnaſien beſtritten, auch in ſeiner „Erziehungs- und Unterrichtslehre" (Bd. II, S. 442 ff.) ſich in gleichem Sinne geäußert. Er leugnet zuvörderſt, daß der Gymnaſialunterricht eines ſolchen „Abſchlußes" bedürfe, wie ihn Deinhardt durch Logik und Pſychologie geben wolle. Das Gymnaſium ſolle im Gegentheil nur Andeutungen und Hinweiſungen auf die ſpätere wiſſenſchaftliche Aufklärung geben, auf dieſe Art Bedürfniſſe, Triebe erzeugen und die Schüler zu kräftigem Aufſtreben über das Gegebene hinaus ſpannen. Für dieſen Zweck findet nun aber Beneke die „gewöhnliche Logik" und die „gewöhnliche Pſychologie" wegen ihrer dogmatiſchen Abgeſchloſſenheit und wegen der ihr eigenen äußerlichen Auffaſſung durchaus ungeeignet. Wenn er ſich auf die von ihm als Univerſitätslehrer gemachte Erfahrung beruft, daß durch den propädeutiſchen Unterricht bei den jungen Leuten eher Widerwille und Unluſt, als Luſt und lebendiger Trieb erzeugt werde, das philoſophiſche Studium weiter zu verfolgen: ſo muß an die entgegengeſetzten Anſichten Hegels, Herbarts und Trendelenburgs und daran erinnert werden, daß, als unſere großen Denker ihre Schulbildung empfiengen, die Logik wenigſtens in den Lehrplänen der Gymnaſien nicht fehlte. — Trotz der Beſchränktheit der gewöhnlichen Logik und der gewöhnlichen Pſychologie, fährt Beneke fort, könne das Gymnaſium bei ſeinen heterogenen Unterrichtsfächern von dem Wenigen doch nur wenig bieten; man ſolle aber nichts eher treiben, als bis man es ordentlich treiben könne; ein ungenügendes Vorkoſten ſchade der Empfänglichkeit; die rechte Reife für die Philoſophie ſei erſt im letzten Jahre des akademiſchen Studiums vorauszuſetzen. — Zu dieſen didaktiſchen Gründen gegen die ph. Pr. der Gymnaſien geſellt Beneke noch einen durch den, wie er ſagt, wiſſenſchaftlichen Charakter der Philoſophie be-

dingten Grund, den er aus ſeiner eigenen Stellung zur Philoſophie ableitet, der gemäß er die „alte“ Pſychologie als eine falſche anſieht. Die „neue“ (d. h. Beneke'ſche) Pſychologie ſetze Selbſtbeobachtung und Reflexion in einem ſo hohen Maße voraus, daß ſie Gymnaſiaſten nicht oder doch nicht recht gelehrt werden könne, und das Falſche wolle man doch wohl nicht auf der Schule lehren, um dann auf der Univerſität erſt das Richtige an ſeine Stelle treten zu laſſen.

Deinhardt empfiehlt für den Unterricht in der Logik die Elementa logices Aristotelicae (Ed. IV. Berolini, 1852) von Trendelenburg. Da dieſes Buch nebſt den dazu gehörigen „Erläuterungen“ (2. Aufl. Berlin, 1861) in die Geſchichte des philoſophiſchen Unterrichts der preußiſchen Gymnaſien innig verwebt iſt, dürfen wir an dieſer Stelle Anlaß nehmen, desſelben und der von ſeinem Verfaſſer vertretenen Anſichten, wie er ſie in den Vorreden der vorgenannten beiden Bücher und in einem beſondern in Mützells Zeitſchrift (1852, Octoberheft S. 784 ff.) abgedruckten Aufſatze ausgeſprochen hat, eingehender zu gedenken. Daß das Gymnaſium die Pflicht habe, wie zu andern akademiſchen Studien, ſo noch viel mehr zu dem ſchwierigen der Philoſophie vorzubereiten, erkennt Trendelenburg unbedingt an. Vielleicht, ſagt er, würden die Gymnaſien dafür eines beſonderen Unterrichts nicht bedürfen, wenn namentlich die Grammatik, die Mathematik und die Religion für dieſen Zweck gehörig benutzt würden. Da dies aber zu ſelten geſchehe, ſo ſei weiſe vorgeſehen, daß in den Schulen die Anfangsgründe der Philoſophie gleichſam als προπαίδευμα gelehrt würden. Daß einem ſolchen Unterrichte aber die Menge der Unterrichtsgegenſtände, die Verſchiedenheit und der Wechſel der philoſophiſchen Syſteme und der Mangel geeigneter Bücher entgegenſtänden, verkennt er nicht, macht jedoch dieſem Bedenken gegenüber geltend, daß die Philoſophie gerade der Mannigfaltigkeit eine Einheit gebe, daß in ihr nicht nur etwas neues angefangen, ſondern das Alte vollendet und tiefer erkannt werde, daß die Schule nur das, was feſtſtehe und den Schwankungen der Meinungen nicht unterworfen ſei, zu lehren habe. Die Logik des Ariſtoteles ſei nicht veraltet; die Behandlung ihrer Elemente ſchließe ſich noch dazu an das Gebiet des Gymnaſiums aufs engſte an, und darum ſei der Verſuch gemacht worden, in den Elementen der Ariſtoteliſchen Logik ein für den philoſophiſchen Unterricht der Gymnaſien geeignetes Buch zu bieten. Die Einrichtung des Buches dürfen wir bei der großen Verbreitung, die es gefunden, als bekannt vorausſetzen. Was die Benutzung desſelben betrifft, ſo will Trendelenburg nicht, daß der Text des Ariſtoteles zuerſt philologiſch erklärt und dann philoſophiſch erläutert werde, da auf ſolche Weiſe der Schüler weniger dazu angeregt werde, die logiſchen Verhältniſſe ſelbſt zu finden. Der Lehrer ſoll vielmehr umgekehrt, unabhängig von Ariſtoteles, „zunächſt aus der Sache und in einer freien Behandlung die Beſtimmungen entwickeln, welche die Paragraphen enthalten, und dann erſt hinterher und gleichſam zur Beſtätigung und Zuſammenfaſſung dieſe Aphorismen leſen.“ Man hat es getadelt, daß bei der Benutzung der Trendelenburg'ſchen Elementa zu der Schwierigkeit der Sache noch die der Sprache komme. Dem gegenüber macht der Verf. geltend, daß die Logik und ihre termini griechiſchen Urſprungs ſeien, daß die Nothwendigkeit, die übrigens nicht bedeutenden ſprachlichen Schwierigkeiten zu überwinden, dazu dienen würde, den Inhalt um ſo feſter einzuprägen, daß endlich auf dieſem Wege in einer den Gymnaſien erwünſchten Weiſe das Studium der Logik in Verbindung mit dem der griechiſchen Literatur gebracht werde. Auf den Wunſch, daß die Behandlung ſtatt einer lateiniſchen eine deutſche hätte ſein ſollen, erinnert er daran, daß „von Rudolph Agricola und Melanchthon bis Gesner und Wyttenbach auf den Schulen lateiniſche Compendien gebraucht worden ſeien“ und daß ſein Buch nur in dieſer Geſtalt zum Gebrauche in Oxford gelangt ſei. — Gegen die Pſychologie als Theil der philoſ. Propäd. ſpricht ſich Trendelenburg entſchieden aus. Sie ſei zu ſchwierig, um auf Gymnaſien gründlich betrieben werden zu können,

es wiederholten ſich in ihr alle Schwierigkeiten der Metaphyſik; die Vorſtellung einer empiriſchen Pſychologie im Gegenſatze zu einer philoſophiſchen ſei zu unbeſtimmt und kaum mehr ſo durchführbar wie zur Zeit des Wolfiſchen Syſtems; die Behandlung einzelner Begriffe, wie die des Begriffes „Seele" in Deinhardt's Schrift („der Begriff der Seele mit Rückſicht auf Ariſtoteles." Bromberg, 1840. 4.) ſei noch keine Pſychologie. Noch mehr iſt er gegen die Geſchichte der Philoſophie, obwohl er zugeſteht, daß einzelne Motive aus der Geſchichte der Philoſophie zum Antrieb philoſophiſcher Betrachtungen benutzt werden könnten. So beſchränkt Trendelenburg die philoſ. Propäd. auf die Logik, und für dieſe hält er ein Semeſter in der Oberprima mit drei wöchentlichen Stunden für ausreichend.

Trotzdem, daß die Wichtigkeit der philoſ. Propäd. durch Miniſterialreſcripte und dadurch hervorgerufene Verfügungen der Provinzialſchulcollegien nachdrücklich betont worden war und in der pädagogiſchen Literatur ihre Vertreter*) fand, und obwohl auch durch Lehrbücher**) und Monographien der Lehrſtoff methodiſch bearbeitet wurde, konnte das vielfach unbequeme Fach doch in einer großen Zahl der Gymnaſien keinen rechten Boden gewinnen. In wieweit die philoſophiſche Bildung der Directoren und Lehrer dabei von Einfluß auf die Praxis war, können wir hier dahingeſtellt ſein laſſen. Jedenfalls konnte es keine Verwunderung erregen, daß im J. 1849 bei den Verhandlungen der nach Berlin berufenen Lehrerconferenz in Uebereinſtimmung mit der Vorlage des Miniſteriums die philoſ. Propäd. als beſondere Lection von dem Lehrplane des Obergymnaſiums ausgeſchloſſen wurde. Jedoch gab der Commiſſarius des Miniſters die Erklärung ab, daß man durch die Weglaſſung nicht dem Inhalte in den Weg treten, wohl aber beſondere Stunden dafür beſeitigen wolle. (Verhandlungen über die Reorganiſation der höhern Schulen. Berlin, d. 16. April—14. Mai 1849. S. 161 ff.) Die Commiſſion, deren Referent Mützell***) war, verlangte (jedoch, ohne damit durchzudringen) für Prima und Secunda die Vermehrung der deutſchen Stunden von 3 auf 4 und motivirte dies Verlangen u. a. durch Hinweiſung auf die dem deutſchen Unterrichte zufallenden Erörterungen und praktiſchen Uebungen, welche an die Stelle der ſog. philoſophiſchen Propädeutik treten müßten. In der Plenarſitzung ſprachen — freilich vergebens — für die wenigſtens zu geſtattende Beibehaltung der philoſ. Propäd. als eines beſondern Faches namentlich Kieſel und Stieve. Der originelle Antrag, Religion in Secunda und Prima mit philoſophiſcher Propädeutik abwechſeln zu laſſen und dann in Secunda Rechts- und Sittenlehre, in Prima Pſychologie und Logik zu treiben, fand keine hinreichende Unterſtützung.

Die Verhandlungen der Lehrerconferenz vom J. 1849 hatten bekanntlich keinen unmittelbaren praktiſchen Erfolg. Eine den Normalplan der Gymnaſien in mehrfacher Beziehung modificirende Miniſterialverfügung erſchien erſt im Anfange des Jahres 1856. Ehe wir zu ihr und ihrem Einfluße auf die philoſ. Propäd. übergehen, haben

*) Verwieſen werde hier noch auf Alex. Kapp, Die Gymnaſialpädagogik im Grundriſſe (Arnsberg, 1841). Er ſpricht ſich S. 33 ff., S. 74 f. und S. 100 ff. im Sinne Hegels und Deinhardts aus.

**) Die „phil. Propädeutik für Gymnaſien und höhere Bildungsanſtalten" von Franz Bieſe (Berlin, 1845) wollen wir zwar nennen, aber nicht ohne Verweiſung auf die Recenſion von Bonitz in der Neuen Jenaiſchen Literaturzeitung, 5. Jahrg. (1846), S. 261 ff.

***) Mützell ſagt in ſeinen „Pädagogiſchen Skizzen, die Reform der deutſchen höhern Schulen betreffend" (Zeitſchr. f. d. Gymnaſialw. 1850, Novemberheft S. 868): „Die deutſchen Stunden können zunächſt nur dazu dienen, um die verſchiedenen Strahlen in einen Brennpunct zu ſammeln, die entwickelte Denkkraft und Darſtellungsfähigkeit zu controliren und theoretiſch und praktiſch weiter zu fördern. Inſofern ſind ſie eine Vorbereitung auf die akademiſchen Studien und werden auf ihrem Höhenpuncte propädeutiſcher Elemente aus dem Gebiete der Philoſophie nicht entbehren können.

wir jedoch noch einiger gewichtigen Stimmen zu gedenken, die sich in der Zwischenzeit über unsern Gegenstand vernehmen ließen.

Im J. 1850 besprach L. Wiese in Mützells Zeitschrift (Märzheft, S. 211 ff.) „die philosophische Propädeutik in dem neuen österreichischen Schulplane." Er bezeichnete in dem betreffenden Aufsatze die philos. Propäd. als unentbehrlich, möge man die Gymnasialbildung als eine relativ abgeschlossene oder als Vorbereitung zur Universität ansehen. Er erkennt in dem, was ihr wesentlich und eigenthümlich sei, das geeignetste Mittel, den Gymnasialdisciplinen Einheit und Abschluß zu geben, den Schüler bei der Vielheit der historisch aufzunehmenden Kenntnisse an geistige Selbständigkeit und an Methode zu gewöhnen, dem formalen Princip der Geistesbildung zu dienen und zugleich die beste Hodegetik für das akademische Studium abzugeben. Die sog. Einleitung des österreichischen Entwurfs (über welche wir später werden zu sprechen haben) hält er als einen abgesonderten Bestandtheil der Propäd. neben der formalen Logik und den wesentlichsten Lehren der empirischen Psychologie für entbehrlich; tüchtige Lehrer, meint er, würden in diesen beiden den Hauptinhalt der „Einleitung" zusammenzufassen im Stande sein. Den anstößigen Namen könne man hingeben, ohne sich die Sache nehmen zu lassen, namentlich wo in Prima für das Deutsche 4 Stunden gewährt würden, könne der wesentlichste Inhalt der philos. Propäd. dort zur Sprache und zur Uebung gebracht werden. Des großen Gewichts, das gerade auf die Uebungen in der formalen Logik zu legen sei, der Nothwendigkeit, diese Uebungen zu einer disciplina mentis zu machen, anstatt in akademischer Weise Philosophie vorzutragen und dadurch den rechten Sinn für philosophische Studien, den unter Voraussetzung eines schulmäßig geübten Denkvermögens erst die Universität zu befriedigen vermöge, zu ertödten, gedenkt Wiese noch besonders in einem andern Zusammenhange und an einem andern Orte (in dem in Gelzers protest. Monatsblättern, November 1853, S. 291 ff. enthaltenen Aufsatze: „Ein Blick in das Schulwesen der Gegenwart").

Ferner haben wir hier eine Programmabhandlung von Liedtki hervorzuheben: „Ein Beitrag zur Beurtheilung der philosophischen Propädeutik auf Gymnasien" (Progr. des kath. Gymnasiums zu Gleiwitz vom J. 1850). Sie enthält vieles und interessantes Material für die Geschichte unseres Unterrichtsfaches. Wir finden darin einen Ausspruch Lessings: „Alle philosophischen Vorübungen überspringen und bei dem anfangen, was die Speculation Kühnes und Wunderbares hat, heißt den geraden Weg zur Schwärmerei nehmen." Das philos. System gehört auch nach Liedtki auf die Universität, die philosophische „Vorkenntnislehre" aber auf die Schule, „weil sie schon als solche eine scholastische Behandlung, ein sorgfältiges, mühevolles Einüben, eine innige Verbindung zwischen Lehrer und Schüler nöthig macht." Mit Recht wird als eine Aufgabe der philos. Propäd. die Erregung des Verlangens nach der Philosophie hervorgehoben und an das „ignoti nulla cupido" erinnert. Auch dem müßen wir beistimmen, daß die philos. Propäd. unterstützt werden müße durch die Lectüre von Schriften eines Garve, Herder, Kant, Schleiermacher, W. von Humboldt, Schiller u. a. Endlich findet sich auch hier wieder die Hinweisung auf die nicht zerstreuende, sondern einigende Wirkung des philosophischen Unterrichts, indem er es vorzugsweise mit Berichtigung und Begründung der wissenschaftlichen Erkenntnis zu thun habe.

In gleichem Maße wie die beiden Vorgenannten erkennt Landsermann in seinem Aufsatze: „Zur Revision des Lehrplans höherer Schulen und der Abiturientenprüfungsreglements" (Mützells Zeitschr. 1855, Octoberheft S. 765 f.) die Bedeutung der philos. Propäd. an, aber im Hinblicke auf die Seltenheit der rechten Lehrer für diesen Gegenstand und auf die Schwierigkeit, ihn mit der gründlichen philosophischen Bildung und zugleich mit der didaktischen Virtuosität, die gerade ein einleitender, vorbereitender Unterricht darin erfordert, zu behandeln, kommt er zu dem Resultate, „denjenigen Anstalten, welche geeignete Lehrer für den Gegenstand besitzen, seine Betreibung zu gestatten, nach Umständen auch die Theilnahme daran auf eine Auswahl der be-

gabteren und ſtrebenderen Schüler zu beſchränken, dagegen in Anſtalten, wo die Bedingungen für das Gedeihen dieſes Unterrichts nicht vorhanden ſind, ihn von dem Lehrplan auszuſchließen."

Für unentbehrlich hält einen vorbereitenden philoſophiſchen Unterricht Eichhoff (in dem Aufſatze: „Ueber den propädeutiſchen Unterricht in der Philoſophie auf Gymnaſien" in Mützells Zeitſchr. 1853 S. 433 ff.). Er will ihn aber in die engſte Verbindung mit dem Hauptunterrichte des Gymnaſiums gebracht haben. Hauptſächlich wegen dieſer Verbindung mit dem altclaſſiſchen Unterrichte verlangt er den Wegfall der Pſychologie, wenigſtens als einer zuſammenhängenden Disciplin. Was von dem ſomatiſchen Theile der Anthropologie auf das Gymnaſium gehöre, weist er der Naturbeſchreibung zu; was vom pſychiſchen Theile derſelben erforderlich ſei, ſoll an den Religionsunterricht angeknüpft werden. Statt der Pſychologie nimmt er eine Ueberſicht über die Geſchichte der alten Philoſophie in den Kreis des Unterrichts auf, da ohne ſie ein Verſtändnis des Cicero und Plato nicht erreichbar ſei. Dieſe Ueberſicht und die formale Logik will er nun dadurch mit dem claſſiſchen Unterrichte in eine naturgemäße und fruchtbare Verbindung gebracht haben, „daß in Prima fort und fort ein geeigneter griechiſcher oder lateiniſcher philoſophiſcher Schriftſteller (namentlich Plato oder Cicero) geleſen und an dieſe Lectüre, wo es erforderlich und zuläßig iſt, Erörterungen aus der Logik und der Geſchichte der alten Philoſophie angeknüpft und dieſe ſpäter in einigen Repetitionsſtunden im Zuſammenhange zuſammengefaßt werden." Die Vorzüge dieſer anknüpfenden vor einer abgeſonderten Behandlung der Propäd. findet er darin, daß auf dieſe Weiſe das Bedürfnis logiſcher Abstractionen, Formen und Geſetze geweckt und ihre Nothwendigkeit zum Bewußtſein gebracht, alſo ein viel lebendigeres Intereſſe an dem Gegenſtande als durch einen ſyſtematiſchen Vortrag der Logik erzeugt werde, daß ferner auf dieſe Art dem Schüler die Begriffe des Seins, des Werdens, der Form und des Stoffs, der Bewegung und Veränderung, ebenſo die Grundbegriffe der Ethik in ihrer zuerſt mehr ſinnlichen und allmählich ſich läuternden Auffaſſung bekannt werden, ſodann darin, daß bei einer ſolchen Behandlung die logiſchen Geſetze, die zur Sprache kommen, auf das Maß des wirklichen Bedürfniſſes zurückgeführt werden, und endlich darin, daß die Logik bei dieſer Methode viel mehr, als bei einem zuſammenhängenden Vortrage zu einer wirklichen geiſtigen Gymnaſtik werde. — Die Art und Weiſe, wie Eichhoff platoniſche Schriften für den philoſophiſch-propädeutiſchen Zweck benutzt wiſſen will und wirklich benutzt, hat er wenigſtens theilweis in dem Programme des Gymnaſiums zu Duisburg vom J. 1854 durch die Abhandlung veranſchaulicht: „Logica trium dialogorum Platonicorum explicatio." — Auch Kieſel hatte im J. 1851 eine Abhandlung de primis artis logicae praeceptis Platone duce tradendis dem Programme des Gymnaſiums zu Düſſeldorf beigefügt, der er gewißermaßen Fortſetzungen in den Programmen derſelben Anſtalt vom J. 1857 und vom J. 1863 folgen ließ; jedoch handelt es ſich bei ihm nicht um eine logiſche Behandlung platoniſcher Dialoge, ſondern vielmehr darum, zu Trendelenburgs Elementen der ariſtoteliſchen Logik Beiſpiele aus Platos Schriften zu ſammeln.

Wie ſchon oben angedeutet wurde, enthielt die Miniſterialverfügung vom 7. Jan. 1856 über den Normalplan der preußiſchen Gymnaſien (Stiehls Centralblatt, Jahrg. 1859, S. 162 f.) auch Beſtimmungen, welche die philoſ. Propäd. betrafen. Darnach ſoll ſie, wie es bei einer großen Zahl der Gymnaſien bereits geſchehen, nicht als ein beſonderes Unterrichtsfach angeſetzt, ſondern ihr weſentlicher Inhalt, namentlich die Grundlehren der Logik, mit dem deutſchen oder in beſondern Fällen auch wohl mit dem philologiſchen oder mathematiſchen Unterrichte verbunden werden. Das Reglement für die Gymnaſialabiturientenprüfungen vom 12. Januar desſelben Jahres (Stiehls Centralblatt, 1859, S. 228) ordnete darauf ausdrücklich an, daß eine mündliche Prüfung in der philoſ. Propäd. nur bei fremden Maturitätsadſpiranten ſtattfinden ſollte. Infolge dieſer Verfügung mag man die philoſ. Propäd., wie dies der

Provinzialschulrath der Provinz Pommern in der pommerschen Directorenconferenz 1861 nach dem darüber in Langbeins Archiv (Jahrg. 1862, S. 209) enthaltenen Berichte aussprach, an manchen Gymnasien ganz haben fallen lassen, so daß Klagen laut wurden, daß Candidaten bei den Prüfungen über die einfachsten logischen Begriffe nicht im Klaren seien und daß die Studenten die gewöhnlichsten termini nicht verständen. Das Ministerium scheint sich infolge dieser Klagen zu Anfragen veranlaßt gesehen zu haben, welche nicht nur die pommersche, sondern 1860 auch die westfälische Directorenconferenz (vgl. Neue Jahrb. f. Philol. u. Päd. Bd. 84, S. 488 ff.) beschäftigten. Auch die am 1. Juni 1862 zu Oschersleben tagende Lehrerversammlung (vgl. die eben genannte Zeitschr. Bd. 86, S. 376 ff.) behandelte das Thema. Von ihr wurde u. a. auf Krahners Anregung die Frage in Erwägung gezogen, ob es zweckmäßig sei, eine analysirende deutsche Prosalectüre in den obersten Classen der Gymnasien einzurichten und ob nicht Prosaschriften Schillers zu diesem Zwecke besonders geeignet seien. Man erkannte darin eine philos. Propäd. in concreto und empfahl zu gleichem Zwecke auch die Lectüre Lessingscher Schriften. Obwohl der Anknüpfung logischer und psychologischer Erörterungen an eine solche Lectüre ausdrücklich gedacht wurde, übersah man doch auch eine an diese Lectüre sich anlehnende ästhetische Propädeutik nicht und faßte daher den Begriff der philos. Propäd. in einem weitern Sinne, als es sonst gewöhnlich geschehen war. Dies giebt uns Veranlassung, eines Aufsatzes von W. Hollenberg über die „Ethik als Gegenstand der philos. Propäd." (Zeitschr. für das Gymnasialwesen, 1862, S. 560 ff.) zu gedenken. Der Verf. geht davon aus, daß das Bedürfnis des Geistes, der sich in dem letzten Abschnitte des Schullebens auf sich selbst besinnen solle, nicht zuerst auf die Logik führe, daß von dem Anfange mit der Psychologie vor allem die Schwierigkeit ihrer Behandlung abhalte, daß aber in dem Gemüthe des heranwachsenden lebhaften jungen Mannes ein vorwiegendes Interesse für das, was gut oder schändlich, was lieblich oder widerwärtig sei, mit einem Worte für Werthurtheile, für das Gebiet der praktischen Philosophie lebendig sei, und folgert daraus die Angemessenheit eines propädeutischen Unterrichts in der Ethik als erster Stufe des philosophischen Vorbereitungscursus.

Als ein Resultat der oben erwähnten Anfrage des Ministeriums, die sich nicht bloß auf die philos. Propäd., sondern auf den gesammten deutschen Unterricht, mit welchem jene ja durch den Erlaß vom 7. Jan. 1856 zunächst in Verbindung gebracht worden war, bezogen hatte, dürfen wir vielleicht das Ministerialrescript vom 13. Dec. 1862 über den deutschen Unterricht auf Gymnasien betrachten. (Vgl. Stiehls Centralblatt, 1863, S. 21 f.). Darin findet sich namentlich folgende Stelle: „Ein systematischer Unterricht in der Philosophie geht über die Bestimmung des Gymnasiums hinaus, während eine so viel wie möglich auf heuristischem Wege vermittelte psychologische Belehrung über die Vermögen der menschlichen Seele und ihrer auf das Denken und Erkennen gerichteten Thätigkeit, propädeutische Uebungen zur Entwickelung des Denkvermögens, Einführung in die Methode des wissenschaftlichen Erkennens und vornehmlich die Anregung des philosophischen Interesses zu den wichtigsten Aufgaben der obersten Gymnasialclassen gehören. Der gesammte wissenschaftliche Unterricht in denselben, besonders ein rationeller Sprachunterricht und alle mathematische Wissenschaft, enthält zwar an sich auch eine philosophische Propädeutik, und die eigenen Productionen der Schüler geben immer aufs neue Gelegenheit, auf die Nothwendigkeit logischer Consequenz der Gedanken und der dadurch bedingten Ordnung der Darstellung aufmerksam zu machen; aber es ist unerläßlich, daß die den Objecten immanenten und alle Wissenschaften verbindenden logischen Gesetze auch für sich selbst den Schülern verständlich und geläufig werden." Weiter wird auf die Nothwendigkeit logischer Uebung nachdrücklich hingewiesen. Die für die philos. Propäd. erforderliche Zeit an der geeignetsten Stelle innerhalb der normalmäßigen Stundenzahl auszumitteln und den betr. Unterricht eventuell auch um einer mehr zusammenhängenden Behandlung

willen auf einen Theil des Schuljahres, etwa auf das Wintersemester, zu beschränken, dies wird den Directoren überlassen. Wiederholt empfohlen werden die Elementa logices Aristotelicae von Trendelenburg. Die Provincialschulräthe sollen dem Gegenstande ihre besondere Aufmerksamkeit zuwenden, und in den Abiturientenzeugnissen soll dem Urtheile über das im Deutschen Erreichte noch eine Bemerkung darüber hinzugefügt werden, ob der Abiturient mit den Elementen der Psychologie und der Logik sicher bekannt sei.

Mit dieser Verfügung ist vorläufig die preußische Schulgesetzgebung, soweit sie sich auf unsern Gegenstand bezieht, geschlossen. Wenn wir jetzt zu der Auffassung übergehen, welche in Oesterreich für die Behandlung der ph. Pr. maßgebend geworden ist, so werden wir durch den Antheil, den Bonitz an der jetzigen Organisation der dortigen Gymnasien hat, auf eine Beziehung zu Herbart, dessen Anhänger Bonitz ist, hingewiesen. Wir besitzen von Herbart keinen unsern Gegenstand ausführlicher oder wenigstens in abgerundeter Form behandelnden Aufsatz. Der oben erwähnte, für den Schulrath Clemens bestimmte, welcher der zweiten Ausgabe des „Lehrbuchs zur Einleitung in die Philosophie" als Anhang beigegeben war, bietet nur einzelne Vorschläge. Für einen besondern philosophischen Unterricht verlangt Herbart ein Vierteljahr lang 4 Stunden wöchentlich Logik auf Secunda und ein Halbjahr lang ebenso viele Stunden Psychologie, außerdem noch 20 Stunden zu einer Uebersicht über die Geschichte der Philosophie. Die neue, noch in der Gährung begriffene Philosophie will er vom Gymnasium ferngehalten wissen; die Parteilichkeit der Lehrer für diese oder jene Seite soll den Schüler nicht ergreifen. Für die Psychologie verweist er den Lehrer auf Locke und wo möglich auf Sextus Empiricus. Für die Logik fordert er namentlich auch die Herbeischaffung einer großen Mannigfaltigkeit von richtigen Beispielen, besonders zu den Definitionen und Divisionen, auch zu den Figuren der Schlüße, die er für diesen Zweck so wenig wie Hegel gering achtet. Neben diesem besondern Unterrichte soll nach Herbart die Lectüre des Cicero und des Plato Gelegenheit schaffen, daraus „die Ethik zu schöpfen". Rückblicke auf die Logik sollen allenthalben gelegentlich geschehen, praktische Uebungen darin ihre Stelle bei den deutschen Ausarbeitungen finden. Dies sind etwa die positiven Vorschläge, die Herbart macht. Wichtiger als sie ist seine Auffassung der Aufgabe, welche die ph. Pr. zu lösen hat. Er hat sich nirgends darüber direct und im Zusammenhange ausgesprochen; wir müßen aus gelegentlichen Aeußerungen schließen. „Der Jüngling soll denken; aber er soll wissen, sein Denken sei nur ein Versuch, dem noch gar viele Umwandlungen bevorstehen". Der Inhalt des Locke'schen Werkes soll nicht etwa in einem Auszuge dogmatisch mitgetheilt werden; der Lehrer soll „sich die Stellen auszeichnen, wo Locke sich vorzüglich anstrengt und seinen (in der That engen) Gesichtskreis zu erweitern sucht". Aus der Geschichte der Philosophie soll der Schüler historisch lernen, „daß Männer vom höchsten Geiste durch Untersuchungen und Behauptungen berühmt geworden sind, wozu ihm weder Locke noch Cicero, weder die Logik noch die Mathematik und die Philologie den Schlüssel darbieten". Sie soll dem Anfänger die natürlichsten Stufen zeigen, auf denen sein Nachdenken sich erheben könne (vgl. kl. Schriften III, S. 153). Nehmen wir zu solchen Aeußerungen noch das Fragment, welches in den Kl. philos. Schriften (III, S. 105) unter der Ueberschrift „Vorbereitung zur Philosophie auf der obersten Classe eines Gymnasiums" abgedruckt ist, so wird uns deutlich, daß Herbart die Aufgabe der ph. Pr. nicht allein durch einen Unterricht in der Logik und empirischen Psychologie zu lösen meinte, sondern auch durch eine eigentliche Einleitung in die Philosophie das Bedürfnis nach ihr erweckt haben wollte. Und diese Einleitung und ihr Verhältnis zur ph. Pr. überhaupt ist es namentlich, derentwegen wir uns mit den Ansichten, welche H. Bonitz im J. 1846 in seiner oben erwähnten Recension der ph. Pr. von Biese niedergelegt hat, näher bekannt machen müßen. Unter dem Bedürfnisse nach Philosophie versteht Bonitz „die bestimmte und klare Einsicht, daß neben

und über allen andern Wiſſenſchaften, zu welchen das Gymnaſium den Grund legt, eine andere Wiſſenſchaft nothwendig iſt, wenn jene überhaupt Halt und ſichern Beſtand haben ſollen". Um eine ſolche Nothwendigkeit zu ahnen, ſoll der Schüler den ſcheinbar ſo ſichern Boden der Erfahrung als einen von Zweifeln untergrabenen, die höchſten Begriffe, welche alle Wiſſenſchaften der Natur und des Geiſtes beherrſchen, als durch die größten Schwierigkeiten und ſchneidendſten Widerſprüche verdunkelt, das ſittliche Urtheil mit ſeinem unabweisbaren Anſpruche auf unbedingte Gültigkeit als widerſprechend den Gleiches beanſpruchenden ihm entgegengeſetzten Anſichten in der Gegenwart wie in der hiſtoriſchen Entwickelung der Völker, als in den Streit zwiſchen Freiheit und Nothwendigkeit verwickelt erkennen. So ſoll es ihm klar werden, welches die Aufgabe der Philoſophie ſei, aber ſo, daß dadurch ebenſo gut der Eingang gewonnen werde zu einem Syſteme, welchem der innere Widerſpruch Kriterium der Wahrheit ſei, wie für ein entgegengeſetztes, welches ihm zu entkommen ſich bemühe, oder für jede andere Richtung philoſophiſcher Forſchung. Durch eine ſolche Einleitung in die Philoſophie und Darlegung ihrer Aufgabe werde auch die Löſung der zweiten Aufgabe der ph. Pr., zu einem gründlichen Studium der Philoſophie zu befähigen, weſentlich befördert werden. Obwohl auch der Unterricht in jedem Lehrgegenſtande des Gymnaſiums, wenn er das Ziel des Wiſſens richtig vor Augen habe, hierzu mitwirke, empfehle ſich doch gerade mit Rückſicht auf dieſe zweite Aufgabe der Propädeutik der Unterricht in der formalen Logik, da ihre Grundzüge für ein reiferes Alter zu leicht und einfach ſeien, da ſie mit vielen Schuldiſciplinen in ſo naher Berührung ſtehe und da es für das Univerſitätsſtudium der Logik, bei welchem ihre Stellung zur Pſychologie und Metaphyſik, ihr formaler oder realer Charakter in den Vordergrund treten müßten, von Wichtigkeit ſei, das allgemein Anerkannte vorausſetzen zu dürfen. Für die Aufnahme der Pſychologie und der Geſchichte der Philoſophie in den Unterrichtskreis des Gymnaſiums ſpricht ſich dagegen Bonitz in jener Recenſion nicht aus. Empiriſche Pſychologie, ſagt er, ſei weder Philoſophie noch Propädeutik, ſondern Naturbeſchreibung, und philoſophiſche Pſychologie ſei der ſchwerſte Theil der geſammten Philoſophie, in welchem ſich alle Fäden derſelben durchkreuzten. Mit einer zuſammenhängenden Geſchichte der Philoſophie will Bonitz jedoch keineswegs das Verfahren ausſchließen, nach dem „manche von den Schwierigkeiten, welche die Nothwendigkeit der Philoſophie erweiſen und ihre Aufgabe näher bezeichnen, an den Gedanken derjenigen Philoſophen entwickelt werden, bei welchen ſie in beſonderer Kraft und Reinheit als Antrieb ihres Philoſophirens hervorgetreten ſind, aber dies ohne alles gelehrte Nebenwerk, ohne allen Anſpruch auf hiſtoriſchen Zuſammenhang oder auf Darſtellung eines Syſtems als ſolchen". Was die der ph. Pr. zu widmende Zeit anlangt, ſo fordert Bonitz für jedes der beiden Winterſemeſter in Prima 2 wöchentliche Stunden, ſo daß in dem einen Winter die Logik, in dem andern die „Einleitung" abſolvirt werde.

Der öſterreichiſche Entwurf der Organiſation der Gymnaſien und Realſchulen vom Jahre 1849 (vgl. den Art. „Oeſterreich"), zu dem wir nun übergehen können, beſtimmt für die im Lehrplane mit 2 wöchentlichen Stunden während des letzten Schuljahres bedachte ph. Pr. als Penſum die formale Logik und Pſychologie. Der Unterricht ſoll jeden Schein vermeiden, als erſetze er das wirkliche Studium der Philoſophie, und ſich namentlich mit den Gebieten begnügen, die außerhalb des Streites der Syſteme gelegen ſind. Mit den übrigen Lehrgegenſtänden ſoll er in einen unterſtützenden Zuſammenhang treten. „Ergänzung der Erfahrungskenntniſſe von der Außenwelt durch erfahrungsmäßige Auffaſſung des Seelenlebens, zuſammenhängende Kenntnis der allgemeinſten Gedankenformen als Abſchluß des bisherigen und als Vorbereitung des bevorſtehenden wiſſenſchaftlichen Unterrichts" ſoll das von dieſem Unterrichte zu erſtrebende Ziel ſein. Als wünſchenswerth aber ſoll ſich anſchließen eine Einleitung in die Philoſophie, welche „Aufgabe und Nothwendigkeit der Philoſophie als der alle andern Wiſſenſchaften ergänzenden und abſchließenden Wiſſenſchaft" zu entwickeln habe.

Zu dieſem Zwecke wird geſtattet, die wöchentliche Stundenzahl da, wo der Lehrer ein paſſendes Lehrbuch vorſchlägt, um eine Stunde zu vermehren. Die Schwierigkeiten in der Behandlung dieſes Gegenſtandes werden als der Grund bezeichnet, daß nicht ſofort allgemein auf ihm beſtanden werde. — Der Miniſterialerlaß vom 16. Dec. 1854 verhieß dem propädeutiſchen Unterrichte eine „größere Ausführlichkeit“ und dem Lehrzweige ſelbſt die Erhebung zum Gegenſtande der Maturitätsprüfung. Der Erlaß vom 10. Sept. 1855 dehnte den Unterricht in der ph. Pr. auf die zwei oberſten Claſſen (d. h. auf die beiden einjährigen Curſe der 7. und 8. Claſſe) aus, und der Erlaß vom 5. Febr. 1856 beſtimmte, daß die formale Logik in der 7., die empiriſche Pſychologie in der 8. Claſſe gelehrt werden ſollte. Die günſtigeren Umſtände, deren ſich das Unterrichtsfach infolge dieſer Anordnungen zu erfreuen hat, geſtatten eine durchgehendere Aufnahme der „Einleitung“ in das Lehrpenſum. Daher hat auch Rob. Zimmermann in der zweiten Auflage ſeiner zunächſt für die öſterreichiſchen Gymnaſien bearbeiteten „Philoſophiſchen Propädeutik“ (Wien, 1860) der Logik und der empiriſchen Pſychologie eine „Einleitung“ hinzugefügt (vgl. zu dem Vorſtehenden die Vorrede Zimmermanns).

Was die Stellung unſeres Unterrichtsfaches in den Gymnaſien anderer Länder anlangt, ſo verweiſen wir auf die betr. Artikel der Encyklopädie namentlich über Baden (I, S. 403 und 409), Bayern (I, S. 445 und 453), Hannover (III, S. 307), Heſſen-Darmſtadt (III, S. 522 f.), Naſſau (V, S. 69), Frankreich (II, S. 461 und 468). Nachtragen wollen wir Folgendes.

Das Regulativ für die Gelehrtenſchulen im Königreich Sachſen vom 27. Dec. 1846 nannte in §. 36 die Propädeutik der Philoſophie als Unterrichtsgegenſtand und beſtimmte in §. 41 für ſie in der oberſten der 6 anderthalbjährigen Claſſen wöchentlich 1 Stunde. Nach §. 54 hatte ſie ſich auf eine möglichſt kurz zu faſſende Erörterung der wichtigſten Grundbegriffe der Logik in einem halbjährigen Curſus und auf diejenigen Primaner, welche mit Ablauf des Halbjahres die Univerſität beziehen, zu beſchränken. Durch die Miniſterialverordnung vom 29. Oct. 1847 wurde geſtattet, daß für die ph. Pr. auch ein einjähriger Curſus in den Lehrplan aufgenommen und dieſer Unterricht nicht bloß den Abiturienten, ſondern zugleich der ganzen Claſſe ertheilt werde. Er ſollte lediglich in einem Vortrage der Logik beſtehen, der ſich etwa an Trendelenburgs Elemente anſchließen könne und nicht bloß doctrinär ſein dürfe, ſondern mit praktiſchen Uebungen verbunden werden müße. Hinzugeſetzt wurde aber: „Will jedoch ein Lehrer von Zeit zu Zeit in einem der für den Aufenthalt in Prima feſtgeſetzten drei Semeſter zur Abwechslung und nach Beendigung des für die Logik beſtimmten einjährigen Curſus einen geſchichtlichen Grundriß der griechiſchen Philoſophie geben oder einige Grundbegriffe der Pſychologie erörtern, ſo mag ihm auch ſolches freigeſtellt ſein“. Die Verordnung bezog ſich zunächſt auf die Landesſchule zu Meißen und war jedenfalls eine Antwort auf einen durch den Oberlehrer Graf daſelbſt veranlaßten Antrag. Zu vergleichen iſt daher deſſen Programmabhandlung vom J. 1847: „Die philoſophiſche Propädeutik im Gymnaſialunterricht“. Der Verf. verlangt in erſter Linie Logik und Pſychologie und in zweiter eine kurze Geſchichte der alten Philoſophie bis zu Cicero herab und eine gedrängte Ueberſicht des Kant'ſchen Syſtems. Dabei hält er es für „wichtiger, das formale Intereſſe zu ſpannen, welches an der Operation des philoſophiſchen Denkens ſelbſt Freude findet, als das materiale, welches nach Reſultaten lüſtern macht“.

Aus den betr. Stellen des Artikels über Bayern geht hervor, daß die ph. Pr. aus den dortigen Gymnaſien ſeit dem Erlaß der Schulordnung vom 13. März 1830 verſchwunden iſt. Auch die „revidirte Schulordnung“ vom 24. Febr. 1854 nahm ſie nicht wieder auf. Dieſer letztern ſind keine Motive beigefügt. In dem Commiſſionsberichte zu der Schulordnung von 1830 findet ſich aber S. 4 folgende Stelle: „Das für dieſe Claſſen ausdrücklich vorgeſchriebene Leſen philoſophiſcher Werke des Alterthums bietet Gelegenheit genug dar, die Aufgaben der Philoſophie zu berühren, zur Kenntnis

ihrer Geſchichte den Grund zu legen und die Logik praktiſch zu lehren. Angemeſſener, als einen philoſophiſchen Vortrag, erachteten wir dem jugendlichen Alter die Theorie der redenden Künſte, ſowohl ihrer minderen wiſſenſchaftlichen Strenge, als der Verbindung wegen, in welche ſie mit den Sprachſtudien geſetzt werden kann" (vgl. den Aufſatz „über die revidirte Ordnung der lateiniſchen Schulen und der Gymnaſien im Königreiche Bayern" in der Zeitſchr. für die öſterr. Gymnaſien, 1854 Heft V.). — Nicht übergehen dürfen wir die Anſicht eines hervorragenden bayriſchen Schulmannes. C. Fr. von Nägelsbach verweigert in ſeiner von Autenrieth herausgegebenen „Gymnaſialpädagogik" (Erlangen, 1862. S. 9) der Philoſophie jede Stelle im Gymnaſium, da ſie ein Wiſſen vom Wiſſen ſei und das Erkennen ſelbſt zum Gegenſtande der Erkenntnis mache und da dies dem jugendlichen Geiſte, der ans Denken und Wiſſen ſich erſt gewöhnen müße, nicht „ſofort" als Object vorgelegt werden könne.

In den hannöverſchen Gymnaſien iſt, abgeſehen von dem Gymnaſium zu Meppen (Encykl. III, S. 370), die ph. Pr. kein beſonderes Unterrichtsfach. Ihr Inhalt kommt zu ſeinem Rechte in andern Fächern. Dafür ſpricht ſich auch Hoffmann zu Lüneburg in der Vorrede zu ſeinem „Abriß der Logik" (Clausthal, 1859) aus. Er will die Logik und die Grundzüge der Aeſthetik in der oberſten Claſſe an den Unterricht im Deutſchen angeknüpft haben und findet in beiden Theilen der Philoſophie den Vorzug, „daß ſie dem Geiſte des Schülers gerade die Geſetze zur Klarheit bringen, die im ganzen Gymnaſialunterricht ununterbrochen, aber nur halbbewußt, zur Anwendung kommen". Ebenſo überzeugt von der Nothwendigkeit der ph. Pr. im Gymnaſium wie Hoffmann iſt Lattmann in Göttingen („Ueber die Frage der Concentration in den allgemeinen Schulen, namentlich im Gymnaſium", Göttingen, 1860. S. 223 f.). Er hält die Philoſophie für ein ſo weſentliches Stück der alten Bildung, daß ſie in den philoſophiſchen Schriften Ciceros und Platos, welche geleſen werden können, nicht genügend vertreten ſei. Soll aber Logik nach Hoffmanns Abriß in den deutſchen Stunden gelehrt werden, ſo wird es allerdings wohl zu dem kommen, was Dietſch in ſeiner Recenſion des Lattmannſchen Buches (N. Jahrb. für Philol. u. Päd., 86. Bd., S. 30) vorausſieht, daß die ph. Pr. nicht eigentlich ein integrirender Theil des deutſchen Unterrichts iſt, ſondern daß dieſer von Zeit zu Zeit auf einige Wochen unterbrochen wird, um in den für ihn feſtgeſetzten Stunden die philoſophiſchen Penſa zu behandeln. — Uebrigens ſcheint in Hannover der propäd. Unterricht in der Philoſophie ſeitens der Schulbehörde mehr geduldet als gefordert zu werden, da der Chef des hannöverſchen Gymnaſialweſens, Kohlrauſch, in dem Aufſatze: „Auch zur Reviſion des Lehrplans der höhern Schulen und des Abiturientenprüfungsreglements" (Mützells Zeitſchr., 1856, S. 215) für ſeine Ausſchließung vom Gymnaſium ſtimmt: „Wir haben ſchon ſo viel von den akademiſchen Diſciplinen in das Gymnaſium aufgenommen; überlaſſen wir lieber die Philoſophie ganz der Univerſität, damit ſie doch außer den Fachwiſſenſchaften ein eigenes Feld freier Geiſtesthätigkeit für ſich zur Bearbeitung behalte".

Im Königreiche Württemberg beſteht jetzt keine allgemeine auf die ph. Pr. bezügliche Norm. Im Gymnaſium zu Stuttgart wird nach den Programmen im letzten Jahrescurſus empiriſche Pſychologie und Logik nach Becks Grundriß durchgenommen. Die „Inſtruction für die Lehrerconvente zur Beurtheilung deſſen, was zur Reife für die Univerſität erfordert wird" v. J. 1855 (Päd. Revue, 44. Bd., S. 27 f.) nennt in §. 2 die ph. Pr. noch als Gymnaſialfach, und die „Inſtruction zur Vornahme der *Maturitäts*prüfung für die hierzu beſtellte Commiſſion" von demſelben Jahre (Päd. Revue, 44. Bd., S. 28 f.) ordnet eine ſchriftliche Prüfung in der Logik an. Mit Beziehung auf den „Entwurf einer neuen Schulordnung für die gelehrten Schulen Württembergs" vom J. 1848 erwähnt Roth (Päd. Revue, 22. Bd., S. 263) die große Uebereinſtimmung, mit welcher die Entfernung des philoſophiſchen Unterrichts aus dem Lehrplane gewünſcht werde. Er ſelbſt erklärt ſich mit dieſem Wunſche inſofern einverſtanden, als er bekennen müße, mit eigenen wiederholten Verſuchen in Be-

handlung der Psychologie und Logik nie viel ausgerichtet zu haben. Dagegen aber hält er eine anderweitige Vorbereitung zum philosophischen Studium für nöthig und schlägt in dieser Beziehung vor, im letzten Gymnasialjahre das 5., 6. und 7. Buch der Nikomacheischen Ethik mit den Schülern so zu behandeln, daß zwar der Text wie ein anderer griechischer von denselben vollständig mündlich übersetzt, aber nur der Inhalt ausführlich besprochen und zu kurzen psychologischen Betrachtungen und logischen Uebungen verwandt werde. — Für die Beibehaltung der Psychologie und namentlich der Logik sprach sich in dem Programme des Gymnasiums zu Stuttgart vom J. 1852 Pfizer aus („die ph. Pr. auf den Gymnasien, nebst einigen logischen Aphorismen"). Er ist der Ansicht, daß der Vortrag der Logik, die er in die engste Verbindung mit der Psychologie gesetzt haben will, angemessen, lebendig, genetisch behandelt, wenn er die Selbstthätigkeit der Schüler in Anspruch zu nehmen wisse, das Denken, die Fassungs-, Unterscheidungs- und Urtheilskraft und auch die Sprachgewandtheit übe und dem Schüler den Werth und die Unentbehrlichkeit eines positiven Wissens zum Bewußtsein bringe, dessen Mangel durch die Beweglichkeit und Energie des Denkens nie völlig ersetzt werde. Als den rechten Ort für den Unterricht in der Logik bezeichnet er das Gymnasium, nicht die Universität, weil die Logik, wenn sie als etwas Lebendiges erscheinen solle, die dialogische Erörterung verlange. Entschieden aber tritt er der Verbindung des logischen Unterrichts mit andern Fächern entgegen, weil die Combination mehrerer Zwecke zerstreue und verwirre. Denkbar erscheint ihm ein solches Verfahren etwa nur dann, wenn ein Lehrer mehrere Jahre hindurch dieselben Schüler in vielen Fächern weiterführe und sie nach einem reiflich erwogenen Plane allmählich mit dem ganzen Gebiete der Logik bekannt mache.

Die „Ordnung der beiden Landesgymnasien" des Herzogthums Sachsen-Meiningen-Hildburghausen vom J. 1836 erklärt den Vortrag der Logik und empirischen Psychologie „zum genügenden Abschluß der Schulbildung und zur gründlichen Vorbereitung auf die akademischen Studien" für unentbehrlich. Die Logik soll dem Schüler als Lehre von den Gesetzen des verständigen Denkens am Ende des Cursus einen freien Blick in die Theorie der bei Erlernung der Sprachen, der Größenlehre und anderer Lehrobjecte gewährten Verstandesübung eröffnen und ihm die einfachen Principien, nach denen er bisher thätig gewesen, in klarer Uebersichtlichkeit vorlegen. Dadurch erst werde er befähigt, aus der Schule zu scheiden und sich in einem höhern Lehrkreise dem Studium der Wissenschaft zu widmen. Die wahre Wissenschaft erwerbe sich nur im Studium der Philosophie, und sei auch diese selbst in der Schule nicht lehrbar, so liege es doch „einem für das Studium der Wissenschaft vorbereitenden Institute ob, den Schüler vor seinem Abgange mit der Aufgabe, die ihm weiterhin gestellt ist, bekannt zu machen, anzudeuten, was er vermittelst der Philosophie zu erstreben habe, und ein sehnliches Verlangen nach dem Studium derselben in ihm anzuregen". Dazu vermöge der Vortrag der Logik nicht zu wirken, indem sie dem Schüler mehr darlege, was er habe, als was ihm fehle, und ihm wohl die Fähigkeit gebe, einen philosophischen Unterricht zu empfangen, aber darum noch nicht das Verlangen einflöße, diese Fähigkeit zu gebrauchen. Dies zu leisten soll nun ein zweckmäßiger Vortrag der empirischen Seelenlehre im Stande sein. „Indem der Lehrer," heißt es, „von der äußeren Erscheinung des Menschen und dessen ersten sinnlichen Functionen ausgeht, anfangs nur den geistigen Keim, der auch in diesen Functionen schlummert, nachweist, dann an der Hand empirischer Beobachtung diesen Keim vor den Augen der Schüler zur Entfaltung bringt und endlich den innern Menschen in seinem entwickelten Organismus so erscheinen läßt, daß die Seele sich nicht als eine Einigung von Fähigkeiten, sondern von Thätigkeiten darstellt, die mit einer gewißen Nothwendigkeit sich in der Hervorbringung irgend eines geistigen Products zu erkennen geben, gelangt er endlich, indem er das Wesen der denkenden Vernunft darlegt, zur Nothwendigkeit der Philosophie, und indem er die Aufgabe derselben deutet, schließt er." — Dem ent-

ſprechend bilden Logik und empiriſche Pſychologie den Inhalt der ph. Pr., für welche in der zweijährigen Prima eine wöchentliche Stunde angeſetzt iſt. — Als man im J. 1846 eine Verminderung der Lehrſtunden bezweckte, wurde die einſtündige Propädeutik geſtrichen. Nach Rittweger („die ph. Pr. und der deutſche Unterricht in den obern Claſſen des Gymnaſiums" im Progr. des Gymnaſiums zu Hildburghauſen vom J. 1853 wurde in den vorhergehenden Verhandlungen ausdrücklich ausgeſprochen, „daß den Schülern nicht entzogen werden dürfe, was ihnen durch den Unterricht in der ph. Pr. früher geboten worden ſei; nur ſolle die Vorbereitung auf das philoſophiſche Studium nicht in beſondern Lectionen, ſondern ſo geſchehen, daß die in andern Disciplinen vielfach ſich bietenden Anläſſe zur Erörterung philoſophiſcher Fragen auf eine zweckmäßige und dem Standpuncte der Schüler angemeſſene Weiſe benutzt würden". — Rittweger unterſcheidet eine allgemeine und eine ſpecielle Propädeutik. Zu jener ſoll der geſammte Unterricht beitragen; dieſe ſoll dem Schüler beſtimmte philoſophiſche Kenntniſſe mittheilen und ihn allmählich in die Art und Weiſe einführen, wie die Philoſophie die ihr angehörigen Begriffe bearbeite. Im weiteren Verlaufe der Abhandlung zeigt er, wie die logiſche und äſthetiſche Propädeutik ſchon von Tertia an mit dem deutſchen Unterrichte zu verbinden ſei.

Wir haben unſern hiſtoriſchen Ueberblick, ſoweit er das Gymnaſium betrifft, beendigt und kommen nun dazu, uns ſelbſt eine Anſicht über das, was dem Gymnaſium in Beziehung auf die Philoſophie zu thun obliegt, zu bilden. Dabei haben wir nicht nur an das Reſultat unſerer einleitenden Betrachtung anzuknüpfen, ſondern auch dasjenige zu Rathe zu ziehen, was uns die Geſchichte der ph. Pr. im Gymnaſium gelehrt hat.

Das Gymnaſium ſoll durch ſeinen Unterricht zu einem gründlichen philoſophiſchen Studium befähigen und das Bedürfnis nach Philoſophie erwecken. Der erſte Theil dieſer Aufgabe ſetzt außer einem beſtimmten Maße allgemeiner wiſſenſchaftlicher Bildung, welches das Gymnaſium durch ſeinen geſammten Unterricht anſtrebt, Bekanntſchaft mit den Geſetzen des Denkens und Uebung in ihrer Anwendung voraus. Die formale Logik iſt alſo jedenfalls eines der Mittel zur Löſung der philoſophiſchen Aufgabe des Gymnaſiums. Die Denkgeſetze, welche ſie lehrt, enthalten die Norm nicht nur für das philoſophiſche, ſondern für jedes wiſſenſchaftliche Denken; die Logik iſt darum Propädeutik für jedes wiſſenſchaftliche Studium und deshalb oft nicht nur ohne Widerſtreben, ſondern ſogar mit Vorliebe in den Unterrichtskreis des Gymnaſiums aufgenommen worden. Allein ſie befähigt zwar, wie die Meininger Gymnaſialordnung treffend ſagt, einen philoſophiſchen Unterricht zu empfangen; aber ſie flößt kein Verlangen darnach ein und bedarf daher, wenn die ph. Pr. ihren Zweck erreichen ſoll, nach dieſer Richtung einer Ergänzung. Die eben genannte Schulordnung ſieht als ſolche die empiriſche Pſychologie an. In den meiſten Ländern bilden Logik und empiriſche Pſychologie den Inhalt der ph. Pr. Es entſteht für uns die doppelte Frage, ob die empiriſche Pſychologie ein nothwendiger Beſtandtheil der ph. Pr. iſt und ob ſie geeignet iſt, in dem Schüler das Bedürfnis nach Philoſophie zu erwecken, die Ueberzeugung von ihrer Nothwendigkeit und ein Verſtändnis ihrer Aufgabe hervorzurufen, mit einem Worte, die Zwecke der von Bonitz geforderten und in Oeſterreich als wünſchenswerth bezeichneten „Einleitung" zu erfüllen. Die Philoſophie findet ihre Probleme auch in den Begriffen, mit denen wir das in der innern und äußern Erfahrung Gegebene begreifen. Dieſe Begriffe werden ihr von der empiriſchen Pſychologie und den Naturwiſſenſchaften als denjenigen Wiſſenſchaften dargeboten, welche ſich mit unſerer innern und äußern Erfahrungswelt beſchäftigen. Aber das Studium der empiriſchen Pſychologie iſt nicht nur in demſelben Sinne wie die Naturwiſſenſchaften, ſondern in weit umfaſſenderer Weiſe eine Vorbereitung für das Studium der Philoſophie; denn „wenn ſich auch nicht verkennen läßt, daß, inwiefern Pſychologie und Naturwiſſenſchaften ihren tiefſten Gründen nach in der Metaphyſik wurzeln, beide in dem gleichen Verhältniſſe zur Philo-

ſophie ſtehen, ſo iſt ihre Stellung doch inſofern weſentlich verſchieden, als nicht umgekehrt auch die Philoſophie an beiden gleiches Intereſſe nimmt" (Drobiſch, empiriſche Pſychologie, S. 2). Die Geſchichte der neuern Philoſophie lehrt ſattſam, daß gerade in der Pſychologie ſo häufig der Schwerpunct der ganzen Philoſophie gefunden worden iſt, ja daß ſogar dieſe in jener bei einzelnen Denkern ganz aufgegangen iſt. Dazu kommt, daß ſich die geſammte Philoſophie an unſere Begriffswelt wendet. Sollte es daher nicht nöthig ſein, vor dem Philoſophiren den innern Sinn zu üben, wie man bei einer richtigen Gliederung des Unterrichts vor einer wiſſenſchaftlichen Beſchäftigung mit der uns umgebenden Natur die äußeren Sinne zu üben beſtrebt iſt? Eine ſolche Uebung des inneren Sinnes wird dem Schüler durch den Unterricht in der empiriſchen Pſychologie, wenn er richtig ertheilt wird, gewährt. Keineswegs iſt es jedoch unſere Meinung, die empiriſche Pſychologie in ihrer Vollſtändigkeit zu einem Lehrgegenſtande des Gymnaſiums machen zu wollen. In ihr Gebiet fallen alle Aeußerungen des geiſtigen Lebens, ebenſo die Thatſachen des wiſſenſchaftlichen, wie die des gemeinen Bewußtſeins. Die ſinnlichen Warnehmungen, die Aeußerungen des Gedächtniſſes, der Erinnerung, der Aufmerkſamkeit, des verſtändigen Denkens und der vernünftigen Ueberlegung, die Gefühle des Angenehmen, des Schönen und des Guten, das Gewiſſen, die Affecte, die Begierden und Leidenſchaften, die Herrſchaft des Willens, dies alles ſind Gegenſtände des gemeinen Bewußtſeins, Probleme, welche die natürliche Selbſtbeobachtung der Pſychologie entgegenbringt, im Gegenſatze zu denen, welche ihr die Wiſſenſchaft bietet, zu den Thatſachen des wiſſenſchaftlichen Bewußtſeins. Von dem Gymnaſialunterrichte in der empiriſchen Pſychologie müßen ſelbſtverſtändlich die letzteren ſo weit ausgeſchloſſen bleiben, als ſie der über die Schule hinausgehenden Wiſſenſchaft angehören. Dies gilt in vollem Maße von denjenigen Problemen, welche der Pſychologie von der Philoſophie vorgelegt werden. Von der philoſophiſchen Ueberzeugung hängt es ab, ob man die aus dieſer Quelle geſchöpften pſychiſchen Erſcheinungen als wahre Thatſachen des wiſſenſchaftlichen Bewußtſeins anerkennen kann. Der Pſycholog, der ſich mit ihnen beſchäftigt, muß auf einem beſtimmten philoſophiſchen Standpuncte ſtehen. Durch dieſen Standpunct wird z. B. die Theorie des räumlichen und zeitlichen Vorſtellens, des logiſchen Denkens, der Sittlichkeit weſentlich bedingt. (Vgl. Drobiſch a. a. O. S. 3 ff.) Wenn ſich der Gymnaſialunterricht in der empiriſchen Pſychologie auf ſolche Phänomene einläßt, ſo verſetzt er den Schüler auf einen beſtimmten philoſophiſchen Standpunct oder ſpricht vielmehr mit ihm über Gegenſtände, welche ſich in Wahrheit noch gar nicht in ſeinem Bewußtſein vorfinden, und hat es alſo für ihn gar nicht mehr mit Empirie zu thun. Die Grenzen, welche ein ſolcher Unterricht einhalten muß, ſind abhängig von der Bildungsſtufe des Schülers. Das Gymnaſium wird ſich alſo bei ſeinem Unterrichte in der empiriſchen Pſychologie im weſentlichen auf die Thatſachen des gemeinen Bewußtſeins zu beſchränken haben. Wir werden nach allem bisher Geſagten einerſeits zwar zugeben müßen, daß die empiriſche Pſychologie — wenn auch nur innerhalb gewißer Grenzen — ein Beſtandtheil der philoſophiſchen Propädeutik iſt, andererſeits aber auch die Unmöglichkeit nicht leugnen können, ſie im Sinne von Bonitz als eine Einleitung in die Philoſophie zu benutzen. Während die Logik und die empiriſche Pſychologie dem philoſophiſchen Studium die erforderliche Grundlage geben und zu demſelben befähigen, iſt es die Aufgabe der Einleitung, das Verlangen nach ihm zu erwecken, den Sinn für philoſophiſches Denken zu erregen und die klare Einſicht von der Nothwendigkeit einer Wiſſenſchaft hervorzurufen, welche den übrigen Halt und ſichern Beſtand giebt. Gerade darin, daß die ph. Pr. der Gymnaſien dieſe Hauptaufgabe meiſt nicht löste, liegt ein ſehr gewichtiger Grund des ſo oft beklagten Mangels an philoſophiſchem Intereſſe bei der ſtudirenden Jugend. Ignoti nulla cupido.

Worin der Inhalt der „Einleitung" zu beſtehen hat, iſt von Bonitz im allgemeinen angegeben worden. Hinſichtlich der ſpecielleren Ausführung verweiſen wir auf Zimmermanns bereits citirte „philoſophiſche Propädeutik", neben welcher Herbarts „Lehr-

buch zur Einleitung in die Philosophie" zwar nicht als Leitfaden für den Gymnasialunterricht benutzt werden soll, aber jedenfalls nicht unberücksichtigt bleiben darf. Daß wir durch Bezeichnung gerade dieser Bücher einer Einleitung nicht in die Philosophie überhaupt, sondern in die Herbart'sche Philosophie das Wort redeten, diesen Vorwurf weisen wir im voraus entschieden zurück. Die Propädeutik muß — darin stimmen wir mit Bonitz und Herbart überein — dem Streite der Systeme mit Gewissenhaftigkeit fern bleiben. Das philosophische Bedürfnis soll erregt werden; auf welchem Wege es befriedigt, welche Richtung das daraus hervorgehende philosophische Denken dereinst nehmen wird, kann und darf sich erst in der Beschäftigung mit der Philosophie selbst zeigen. Ohne Kenntnis der Zweifel, die den sichern Boden der Erfahrung untergraben, und der Schwierigkeiten, die den Begriffen innewohnen, mit welchen wir das um uns und in uns Seiende und Geschehende nach der gemeinen Weltansicht auffassen, ohne eine Scheidung derjenigen Begriffe, welche ihrer Natur nach auf die Erkenntnis, und derer, welche auf die Beurtheilung des Gegebenen gehen, d. h. ohne die Einsicht in den Gegensatz der theoretischen und ästhetischen Auffassung der Dinge, ohne die Unterscheidung von Begriffen, welche, wie die des Schönen und Guten, einer objectiven und allgemeingültigen Beurtheilung zu Grunde liegen, von solchen, die, wie die des Nützlichen und Angenehmen, nur eine subjective und individuelle Werthschätzung ausdrücken, ohne ein Nachdenken über den Zweifel, ob es etwas gebe, was einen Werth an sich habe, ohne ein Eingehen auf die Frage nach den höchsten Principien der Sittlichkeit kann von einem erwachten philosophischen Bedürfnisse, von einem klaren Verlangen nach philosophischer Forschung keine Rede sein. Welchen Inhalt die Einleitung in die Philosophie haben müße, ergiebt sich hiernach von selbst, zugleich aber die Möglichkeit einer vorläufigen Orientirung über die einzelnen Disciplinen, in welche die Philosophie als Wissenschaft zerfallen muß. Wie für die Zwecke der Einleitung einzelnes aus der Geschichte der Philosophie herbeizuziehen ist, darüber hat Bonitz das Richtige gesagt, und dies ist oben referirt worden. Eine zusammenhängende Geschichte der Philosophie gehört nicht zur Propädeutik. Interesse und Verständnis für sie finden sich erst *nach* dem philosophischen Studium, wie ja die Geschichte jeder Wissenschaft nur den mit ihr Vertrauten zugänglich ist. Oder sollte es möglich sein, dem Unterrichte in der Mathematik als propädeutischen Cursus die Geschichte derselben vorauszuschicken?

Wir haben Logik, empirische Psychologie und Einleitung in die Philosophie als die drei Bestandtheile der ph. Pr. kennen gelernt. Daß alle drei dem Gymnasium angehören und nicht bis zum Beginne des Universitätsstudiums aufzusparen sind, folgt theilweis schon aus dem, was ganz im Anfange über die Aufgabe der höhern Schulen, auf ihrer obersten Stufe einen philosophischen Geist zu erregen, gesagt worden ist. Es folgt aber ganz besonders auch aus dem Unterschiede der dem Gymnasium und der Universität eignen Lehrformen einerseits und aus dem Inhalte und Zwecke der philosophischen Propädeutik andererseits. Der Zweck des propädeutischen Unterrichts in der Logik liegt in der bewußtvollen Anwendung der logischen Gesetze, der des Unterrichts in der empirischen Psychologie in der Hinlenkung der Aufmerksamkeit auf das eigene Innere, in der Uebung der dem Schüler ungewohnten Kunst der Selbstbeobachtung, und die Einleitung in die Philosophie will dem Denken eine ganz neue Richtung geben und ein geistiges Bedürfnis hervorrufen, das als solches von der Individualität jedes einzelnen Schülers wesentlich abhängt. Soll dieser dreifache Zweck erfüllt und namentlich eine sichere Bürgschaft für den beabsichtigten Erfolg gewonnen werden, so macht sich die der Schule angehörige dialogische Unterrichtsform nöthig, die bei dem sich unter ihrem Einfluße gestaltenden Wechselverkehr des Lehrers nicht nur mit der kleinen und auf fast gleicher Bildungsgrundlage stehenden Gesammtheit, sondern auch mit jedem einzelnen eine solche Bürgschaft in weit höherem Maße giebt, als die akroamatische Lehrform der Universität, welche erst dann an der Stelle ist, wenn es gilt, ein bereits geweckte Bildungsbedürfnis zu befriedigen und zu fördern. Daraus

erwächst aber für das Gymnaſium auch die Pflicht, die Methode des Unterrichts in der philoſophiſchen Propädeutik nicht nur im ſteten Hinblicke auf ihre Zwecke, wie ſie ſo eben für ihre drei Beſtandtheile kurz angegeben wurden, ſondern auch unter gewiſſenhafter Benutzung der ihm bei ſeiner Lehrform zu Gebote ſtehenden Vortheile zu beſtimmen.

Es kann daher, was zunächſt die Logik anlangt, nicht darauf ankommen, die logiſchen Geſetze den Schülern ſyſtematiſch vorzutragen und etwa durch Beiſpiele, die für dieſen Zweck aus dem verſchiedenartigen Wiſſensſtoffe ausgewählt werden, zu erläutern und zu befeſtigen. Es müßen vielmehr mit jedem Unterrichte der obern Claſſen — und zu ihnen kann in dieſer Beziehung theilweis ſchon die Tertia gerechnet werden — namentlich mit dem deutſchen und mathematiſchen (beſonders geometriſchen) Unterrichte und in der oberſten Claſſe mit der Lectüre philoſophiſcher Schriften des Alterthums Uebungen im Definiren und Eintheilen, in der Bildung von Urtheilen, im Schließen und im Beweiſen verbunden und an dieſen Uebungen die dabei zu befolgenden Geſetze entwickelt werden. Je mehr auf dieſem Wege Geſetze gefunden nnd praktiſch zum Verſtändniſſe gebracht worden ſind, deſto nöthiger wird es, ſie zuſammenzufaſſen und ſie zu einem geordneten Wiſſen zu geſtalten. Wie hierbei beim deutſchen Unterrichte ſchon von Tertia an zu verfahren iſt, hat in der oben citirten Programmabhandlung (S. 9 ff.) Rittweger gezeigt. Ueber die Verbindung des logiſchen und mathematiſch-naturwiſſenſchaftlichen Unterrichts inſonderheit auf der oberſten Stufe iſt zu vergleichen die ebenfalls ſchon citirte Abhandlung von Kern (im Progr. des Coburger Gymn. von 1861, S. 8 ff.) und Münchs Abhandlung im Programme der Realſchule zu Münſter vom J. 1859. Als Beiſpiel für die Verknüpfung des logiſchen Unterrichts mit der Lectüre eines alten Philoſophen iſt das oben ſchon erwähnte Programm von Eichhoff zu nennen. — In Beziehung auf die ſtoffliche Behandlung werden für den Lehrer von Werth ſein: Drobiſch, Neue Darſtellung der Logik nach ihren einfachſten Verhältniſſen, mit Rückſicht auf Mathematik und Naturwiſſenſchaft (2. Aufl. Leipzig, 1851), Ueberwegs Syſtem der Logik, der logiſche Theil der Zimmermann'ſchen Propädeutik und Trendelenburgs Elementa nebſt den dazu gehörigen „Erläuterungen."

Es fragt ſich, ob der pſychologiſche Unterricht des Gymnaſiums eine gleiche Anknüpfung an andere Lehrzweige zuläßt, wie der logiſche, oder vielmehr, ob der durch ihn zu erſtrebende Zweck bei einer ſolchen Anknüpfung vollſtändig erreicht werden würde. Es kann in der Phyſik, wenn es ſich in der Optik um den Bau des Auges und um das Sehen handelt, auf die Fragen eingegangen werden, was wir eigentlich ſehen, was mit dem Auge wargenommen wird und was geiſtige Zuthat iſt. Sieht man urſprünglich Flächen? Werden die Vorſtellungen der Continuität, der Lage und Größe, der Entfernungen, der Geſtalten, der Bewegung und Ruhe unmittelbar durch den Geſichtsſinn gegeben? In wiefern beruhen ſie auf verſchiedenartigen Sinnesempfindungen, namentlich auf der Verbindung zwiſchen Geſichts- und Taſtſinn? Zu ähnlichen Betrachtungen bietet ſich, wenn auch nicht in gleich reichem Maße, Gelegenheit in der Akuſtik, da, wo von dem Organe des Gehörs die Rede iſt. Auch hier muß die Frage aufgeworfen werden, was urſprünglich durch das Gehör gegeben wird und wie es in dieſer Beziehung mit Dauer und Richtung des Schalles, mit Rhythmen, Pauſen, Intervallen und Harmonien ſteht. Beiden Capiteln laſſen ſich leicht und ungeſucht einige Bemerkungen über die durch die übrigen Sinne unmittelbar gebotenen Thatſachen und über Sinnestäuſchungen einflechten (vgl. Kern, a. a. O. S. 17 f.). Es kann ferner, was Deinhardt über die Gewinnung klarer Begriffe von den geiſtigen Thätigkeiten aus der Beachtung des Sprachgebrauchs ſagt, paſſend beim deutſchen Unterrichte zur Anwendung kommen. Lectüre und Aufſätze können benutzt werden, um Gegenſätze wie Geiſt und Gemüth, Verſtand und Herz, Denken und Wollen, Gedächtnis und Urtheil, Phantaſie und Vernunft zu beſprechen und Begriffe

wie Wollen und Begehren, Verſtand und Vernunft, Geiſt und Seele zu verdeutlichen. Auch ließen ſich in die Leſebücher für die Proſalectüre oberer Claſſen pſychologiſche Aufſätze, welche dem Verſtändniſſe der Schüler nahe liegen, aufnehmen. Aber dies alles würde den Zweck des pſychologiſchen Gymnaſialunterrichts nur höchſt fragmentariſch erfüllen. Auf dieſe Weiſe könnte der Schüler weder ein Bild unſeres geiſtigen Lebens, unſerer innern Erfahrungswelt erlangen, noch auch zur Selbſtbeobachtung und zu einer daraus abgeleiteten Erkenntnis pſychiſcher Geſetze angeleitet werden. Die empiriſche Pſychologie muß im Lehrplane des Gymnaſiums eine ſelbſtändige Geltung gewinnen. Dies kann ſelbſt ohne Rückſicht auf ihren philoſophiſch-propädeutiſchen Zweck behauptet werden, da ohne ſie dem Unterrichtsganzen ein wichtiges Glied fehlen würde. Wenn Menſch und Natur die Objecte des Wiſſens ſind, in das jeder erziehende Unterricht, alſo auch der des Gymnaſiums einzuführen hat, ſo folgt die Nothwendigkeit pſychologiſchen Unterrichts um ſo mehr, als in ihm ein Vereinigungspunct für die zwei ſonſt aus einander laufenden, durch Geſchichte und Sprachen einerſeits und durch Naturwiſſenſchaften und Mathematik andererſeits vertretenen zwei Hauptrichtungen des wiſſenſchaftlichen Unterrichts enthalten iſt. Die empiriſche Pſychologie muß dem Schüler als eine nothwendige Ergänzung ſeines naturwiſſenſchaftlichen Wiſſens entgegentreten. Zu dieſem Wiſſen gehört die Betrachtung des Menſchen, ſeines Körpers und Geiſtes, und in dieſem Zuſammenhange möge man der empiriſchen Pſychologie in der oberſten Claſſe eine Stelle einräumen. Die auf den naturwiſſenſchaftlichen Unterricht zu verwendende Stundenzahl würde zu dieſem Zwecke freilich einer entſprechenden Vermehrung (etwa um 1 wöchentliche Stunde) bedürfen. — Was die Behandlungsweiſe der empiriſchen Pſychologie im Gymnaſium anlangt, ſo folgt aus der Stellung, die wir ihr oben angewieſen haben, daß ſie eine naturwiſſenſchaftliche ſein ſoll. Eine Erörterung über deren Weſen würde hier zu weit führen. Wir verweiſen auf die ſchon citirte „empiriſche Pſychologie“ von Drobiſch. Von andern Büchern wollen wir noch nennen die Schriften von Waitz („Grundlegung der Pſychologie“ und „Lehrbuch der Pſychologie als Naturwiſſenſchaft“), von Volkmann („Grundriß der Pſychologie“) und von Schilling („Lehrbuch der Pſych.“), ſowie den pſychologiſchen Theil der „philoſ. Propäd.“ von Zimmermann.

Es bleibt uns noch übrig, die Behandlung der Einleitung in die Philoſophie und ihre Stellung zu dem übrigen Unterrichte zu beſprechen. Durch ſie ſoll, wie wiederholt geſagt wurde, ein inneres Bedürfnis in dem Schüler erweckt werden. Wenn irgendwo, kann es ſich am wenigſten hier um ein Aneignen von Kenntniſſen, um ein bloßes Wiſſen handeln. Der Schüler ſoll die Zweifel, die unſerer Erfahrung anhaften, die Schwierigkeiten, die unſerer Begriffs- und Ideenwelt innewohnen, nicht bloß kennen lernen; er ſoll ſie vielmehr, ſo zu ſagen, ſelbſt empfinden und ſich dadurch zu dem Verlangen nach ihrer Löſung getrieben fühlen. Es kann demnach von keinem „Vortrage“ der Einleitung die Rede ſein, ſondern von der Anregung zu einem ſelbſtthätigen philoſophiſchen Denken, bei welchem der Lehrer der Führer iſt, der ihm die Puncte bezeichnet, auf welche es ſich zu richten hat. Dieſe Puncte finden ſich aber in allen Wiſſenſchaften, und die Behandlung der letztern muß eben bis zu den Problemen führen, deren Löſung der Philoſophie anheimfällt. Daraus ergiebt ſich von ſelbſt, daß die Zwecke der Einleitung in die Philoſophie von dem geſammten wiſſenſchaftlichen Unterrichte zu verfolgen ſind; ja auch dem Sing- und Zeichenunterrichte fällt auf ſeiner oberſten Stufe ein Theil der Aufgabe zu, welche das Gymnaſium in dieſer Beziehung zu löſen hat. Zur Einleitung in die theoretiſche Philoſophie (Metaphyſik und Naturphiloſophie) bieten ſich die Anknüpfungspuncte in der Phyſik dar (vgl. darüber Kern, a. a. O., S. 18 ff.). Die Einleitung in die Ethik (Rechts- und Moralphiloſophie) hat ſich namentlich an den Religionsunterricht anzulehnen, die in die Aeſthetik an die deutſche und altclaſſiſche Lectüre, ſowie an den Sing- und Zeichenunterricht (vgl. B. Stark, Kunſt und Schule. Jena, 1848). Die Anknüpfung einer äſthetiſchen Pro-

pädeutik an den deutſchen Unterricht beſpricht Rittweger in dem oben citirten Programm. Wir möchten in Beziehung auf die Ausnutzung des deutſchen Unterrichts für die Zwecke der Einleitung in die Philoſophie noch einen Vorſchlag hinzufügen. Er betrifft die proſaiſche Lectüre der oberſten Claſſe und ſchließt ſich an das oben über eine Verhandlung bei der Schulmännerverſammlung zu Oſchersleben Mitgetheilte an. In der Regel iſt die Proſalectüre in Prima ſehr ſchwach vertreten. Sie wird meiſt dem häuslichen Fleiße überlaſſen, und mit Recht; denn der Primaner muß befähigt ſein und einen innern Drang fühlen, ſich ſelbſtändig außer der Schule mit der Literatur der wiſſenſchaftlichen Fächer zu beſchäftigen, für die ihm der Unterricht ein nach tieferem Eindringen ſtrebendes Intereſſe eingeflößt hat. Der Unterricht muß ihn auf die Schriften, die ſeinem Studium zu empfehlen ſind, hinweiſen; er muß ihn zu ſolchem Studium ermuntern, indem er ihm Gelegenheit bietet, im freien Vortrage und in ſchriftlichen Arbeiten Rechenſchaft darüber abzulegen; der Lehrer muß im Verkehr mit den einzelnen Veranlaſſung geben, ſich über das Geleſene gegen ihn auszuſprechen; er muß dabei das richtige Verſtändnis zu fördern und die Luſt an der Lectüre neu zu beleben ſuchen; die Schülerbibliothek muß die hierzu nöthigen hiſtoriſchen, geographiſchen, naturwiſſenſchaftlichen, literargeſchichtlichen Werke enthalten. In den deutſchen Stunden ſelbſt aber darf nur das geleſen werden, was eingehende Erörterungen erfordert und für das Privatſtudium zu ſchwierig ſein würde. Dazu eignen ſich die äſthetiſch-philoſophiſchen Schriften Leſſings, Herders, Schillers, und ſie ſind oft in dieſem Sinne geleſen worden; aber auch Kant, Fichte, Herbart, Schleiermacher können für dieſen Zweck verwendet werden. Sollte es nun nicht zweckmäßig ſein, dem Primaner ein Leſebuch in die Hand zu geben, welches eine Auswahl von philoſophiſchen Aufſätzen enthielte, deren Lectüre und Erklärung geeignet wäre, den Zwecken der philoſophiſchen Propädeutik zu dienen?

Wir haben im Vorſtehenden die Mittel, mit denen das Gymnaſium die Aufgabe der philoſophiſchen Propädeutik löſen müßte, ohne Rückſicht auf die Ausführbarkeit unſerer Vorſchläge angegeben. Die Lehrer ſämmtlicher Unterrichtsfächer hätten dabei mitzuwirken und müßten daher nicht nur wahrhaft philoſophiſch gebildet ſein, ſondern, wenn die Einheit des Zieles nicht verloren gehen ſoll, auch Aufgabe und Weſen der Philoſophie in übereinſtimmender Weiſe auffaſſen. Und in der That würden beide Vorausſetzungen weder dem Ideale eines Lehrers, noch dem eines Lehrercollegiums widerſprechen. Wie wenig ſie aber mit der Wirklichkeit zuſammentreffen, dafür iſt der beſte Beweis der, daß Männer, welche reiche Gelegenheit gehabt haben, Lehrer und Lehrercollegien kennen zu lernen, gegen die Beibehaltung der philoſophiſch-propädeutiſchen Lection das Bedenken erhoben haben, es würde nicht jede Anſtalt im Beſitz eines für dieſes Lehrfach geeigneten Lehrers ſein. Angeſichts der unzweifelhaften Pflicht des Gymnaſiums, einen philoſophiſchen Geiſt zu erwecken und zum Studium der Philoſophie zu befähigen, müßte nun zwar die Forderung ausgeſprochen werden, daß nur ſolche Lehrer in den obern Claſſen zugelaſſen werden dürften, welche auch in philoſophiſcher Beziehung für die Löſung der Gymnaſialaufgabe mitzuwirken im Stande ſind; aber es wird vielleicht immer unmöglich ſein, einer ſolchen Forderung zu genügen. Leichter möchte es dahin zu bringen ſein, für jedes Gymnaſium einen Lehrer der philoſophiſchen Propädeutik zu gewinnen, und im Hinblick hierauf wird es als das relativ Beſte anzuſehen ſein, für die philoſophiſche Propädeutik beſondere Stunden anzuſetzen. Der dieſen Stunden zufallende Lehrſtoff würde derſelbe ſein, wie er nach dem bisher Geſagten an den übrigen Unterricht angeknüpft werden ſollte. Die Beziehung desſelben zu dieſem übrigen Unterricht würde der Lehrer der Propädeutik nicht aus dem Auge verlieren dürfen. Daß dies nicht in gleicher Weiſe geſchehen könnte, wie auf dem in erſter Linie angegebenen Wege, liegt auf der Hand. An Intenſität der Wirkung müßte daher ein ſolcher für ſich beſtehender Unterricht nachſtehen, indem eben von ſeinem Einfluſſe das auf die verſchiedenen Wiſſensgebiete gerichtete Denken

des Schülers weder ſo allſeitig, noch ſo unmittelbar getroffen werden könnte. Dieſer Uebelſtand würde um ſo mehr hervortreten, je weniger die einzelnen Fachlehrer dem philoſophiſchen Unterricht in die Hände arbeiteten, je mehr die Behandlungsweiſe ihres Lehrſtoffes des philoſophiſchen Geiſtes entbehrte. Aber, wendet man uns ein, hat denn jedes Gymnaſium auch nur einen Lehrer, der dieſen Unterricht übernehmen könnte? Wer auf der Univerſität genug für ſeine philoſophiſche Bildung gethan zu haben glaubt, wenn er philoſophiſche Collegia, vielleicht gar nur Logik und Pſychologie hörte, kann freilich als der geeignete Mann nicht angeſehen werden. Namentlich die „Einleitung in die Philoſophie", in die wir in gewißem Sinne den Schwerpunct der ganzen Propädeutik legen, ſetzt einen Mann voraus, der die Philoſophie zu einem Hauptgegenſtande ſeines Studiums gemacht hat. Das in Oeſterreich erlaſſene proviſoriſche Geſetz über die Candidaten des Gymnaſiallehramts vom 23. Aug. 1849 (Mützells Zeitſchrift, IV, S. 74 f.) fordert von jedem Examinanden eine ſolche Bekanntſchaft mit der Logik, Pſychologie, Moralphiloſophie und Pädagogik, daß „ſeine Studien dieſer Diſciplinen einen erſprießlichen Einfluß auf ſeine geſammte wiſſenſchaftliche Durchbildung wie auf ſeine pädagogiſche Wirkſamkeit ausüben können". Von denjenigen, welche den philoſophiſchen Unterricht in der oberſten Claſſe des Gymnaſiums zu ertheilen beabſichtigen, wird, abgeſehen von der betreffenden didaktiſchen Befähigung, außerdem noch gefordert: Kenntnis der Hauptpuncte aus der Geſchichte der Philoſophie, eigenes Studium der Hauptwerke irgend eines bedeutenden Philoſophen des Alterthums oder der neueren Zeit. Das preußiſche Prüfungsreglement für die Candidaten des höheren Schulamts vom 20. Apr. 1831 (Rönne II, S. 41 f.) verlangt von jedem Candidaten „Kenntnis der Logik, der Pſychologie und der Geſchichte der Philoſophie" und von denen, welche auf die Leitung der philoſophiſchen Vorbereitungsſtudien Anſpruch machen wollen, „daß ſie auch den Inhalt der Logik und Metaphyſik (Hegel) und der Pſychologie wiſſenſchaftlich entwickeln können und mit einer allgemeinen Kenntnis der Geſchichte der Philoſophie und der verſchiedenen philoſophiſchen Syſteme nach ihren charakteriſtiſchen Eigenthümlichkeiten eine genauere Bekanntſchaft mit den Geſtaltungen verbinden, welche die Philoſophie durch und ſeit Kant erfahren hat". Nach unſerer Anſicht ſollte einem Candidaten des höhern Schulamts für kein Fach (wenigſtens nicht für Religion, Deutſch, alte Sprachen, Mathematik und Phyſik) eine facultas docendi in den obern Claſſen ertheilt werden, der nicht mit der formalen Logik, mit der empiriſchen Pſychologie, mit den Hauptpuncten der Geſchichte der Philoſophie und mit den Hauptwerken irgend eines bedeutenden Philoſophen bekannt iſt. Nähme man es mit ſolchen Forderungen ernſt, ſo würde es bald — und wahrlich nicht zum Schaden des echt wiſſenſchaftlichen Sinnes bei den Lehrern höherer Schulen — dahin kommen, daß kein Gymnaſium eines Lehrers entbehrte, welcher den Unterricht in der philoſophiſchen Propädeutik mit günſtigem Erfolg zu ertheilen im Stande wäre.*)

Wir haben noch dasjenige hinzuzufügen, was über die philoſophiſche Propädeutik in den Realſchulen zu ſagen iſt. Dabei können wir uns kurz faſſen, da die Gründe für unſere Behauptungen meiſt in dem enthalten ſind, was wir bisher, wenn auch zunächſt nur vom Gymnaſium die Rede war, auseinandergeſetzt haben. Daß es, wenn die Realſchulen eine allgemeine Bildung auf wiſſenſchaftlicher Grundlage erſtreben, ihre Pflicht iſt, durch ihren Unterricht in den oberſten Claſſen ſo gut wie die Gymnaſien einen philoſophiſchen Geiſt zu erwecken, iſt bereits nachgewieſen worden. Es geht ferner, ohne daß es der Hinzufügung neuer Gründe bedürfte, aus dem Frühern

*) Zu Obigem erlauben wir uns nur die Eine Bemerkung hinzuzufügen: manche innere und äußere Schwierigkeit, welche der Behandlung der ph. Pr. im Gymnaſium ſo lange im Wege ſteht, als die Abiturienten durchſchnittlich 18jährig ſind, fällt in dem Falle weg, wenn das Durchſchnittsalter derſelben das vollendete 19te oder 20ſte Jahr iſt. D. Red.

hervor, daß auch in den Realſchulen die formale Logik und die empiriſche Pſychologie (letztere innerhalb der oben angegebenen Grenzen), ſowie die Einleitung in die Philoſophie als Mittel zur Erreichung jenes Zweckes dienen müßen. Obwohl es ſich, abgeſehen von den wenigen Realſchülern, die in einen gelehrten Beruf übergehen, nach der ganzen Aufgabe der Realſchule nicht darum handelt, in ihr zu dem Studium der Philoſophie als Wiſſenſchaft anzuregen, kann ſie doch desjenigen Unterrichts, den wir als Einleitung in die Philoſophie bezeichnet haben, nicht entbehren. Denn es kommt, wie geſagt, auch in der Realſchule namentlich darauf an, dem Unterrichte der oberſten Stufe einen ſtreng wiſſenſchaftlichen Charakter zu geben, Schwierigkeiten ahnen zu laſſen, die nur durch ein tieferes Denken gelöst werden können, damit auch hierdurch Reſpect vor einem höheren wiſſenſchaftlichen Streben und Forſchen erweckt und dem Dünkel vorgebeugt werde, als ob das aus der Schule hinweggenommene Wiſſen ein in ſich vollendetes ſei. Es ſoll ferner dem Schüler eine Idee von der Einheit alles Wiſſens um ſo mehr gegeben werden, je mannigfaltiger gerade das Wiſſen iſt, in das die ſo verſchiedenen Unterrichtsfächer der Realſchule einführen. Dies geſchieht nur durch Erweckung des philoſophiſchen Sinnes, da ſich dieſer den allgemeinen Begriffen zuwendet, welche in der Mannigfaltigkeit des Concreten zwar anders und anders modificirt, aber doch immer dieſelben ſind. Wie ſie aus den einzelnen Wiſſenſchaften entnommen werden, ſo bieten ſie dieſen die leitenden Ideen der Erkenntnis, die Kriterien des feſten und wahrhaften Wiſſens, die oberſten Principien dar. Grade durch das ſtete Streben nach Kenntnis und Anwendung dieſer allgemeinen Begriffe und Principien charakteriſirt ſich diejenige allgemeine Bildung, welche auch die Realſchule ihren Schülern mitgeben ſoll (vgl. Lazarus, das Leben der Seele, 1. Bd., S. 45 f. u. S. 68 ff.).

Was oben von einer zuſammenhängenden Behandlung der empiriſchen Pſychologie als einer nothwendigen Ergänzung des naturwiſſenſchaftlichen Unterrichts geſagt wurde, gilt auch für die Realſchule, ja in erhöhtem Maße, da in ihr die Naturwiſſenſchaften eine größere Bedeutung als im Gymnaſium haben. So wenig wie in dieſem ſoll damit freilich auch in jener die Berückſichtigung pſychologiſcher Begriffsbeſtimmungen im Deutſchen (nach Deinhardt) ausgeſchloſſen ſein. Logik und „Einleitung" müßen ſich an allen Unterricht anlehnen, oder, beſſer geſagt, aller Unterricht muß in der für das Gymnaſium beſprochenen Weiſe zugleich Unterricht in Logik und „Einleitung" ſein. Dem Uebelſtande, daß nicht alle Lehrer zur Löſung dieſer Aufgabe geſchickt ſein werden und daß die für ein einheitliches Wirken nöthige Uebereinſtimmung in den meiſten Lehrercollegien fehlen wird, kann aber in der Realſchule nicht, wie im Gymnaſium, durch einen beſondern Unterricht in der philoſophiſchen Propädeutik einigermaßen abgeholfen werden, weil das Verhältnis der von der Realſchule erzielten Bildung zur Philoſophie jede Rückſicht auf die Philoſophie als Wiſſenſchaft in ihrer Abtrennung von den übrigen Wiſſenſchaften ausſchließt. Das einzige Mittel, trotz des eben erwähnten Uebelſtandes die philoſophiſche Aufgabe der Realſchule nach Kräften zu erfüllen, wird darin beſtehen, daß wenigſtens diejenigen Lehrer, die dazu geeignet ſind, in ihren Fächern thun, was eigentlich alle in den ihrigen thun müßten. Daß damit nicht einer Einrichtung das Wort geredet werden ſoll, nach welcher z. B. in den deutſchen Stunden ein, wenn auch zeitweilig unterbrochener, ſyſtematiſcher Unterricht in der Logik ertheilt wird und ſo nur dem Namen nach eine Aufnahme des logiſchen Unterrichts in den deutſchen ſtattfindet, in der That aber ein für ſich beſtehender Unterricht in der Logik vorhanden iſt, verſteht ſich nach allem Geſagten ganz von ſelbſt.

Fragen wir ſchließlich noch, welche Berückſichtigung die philoſophiſche Propädeutik in den Realſchulen factiſch findet und welche Anſichten Behörden und Schulmänner über den philoſophiſchen Unterricht der Realſchulen ausgeſprochen haben, ſo wiſſen wir nur aus Preußen einiges zu berichten. In wie weit dies der Aufgabe entſpricht, welche die Realſchule in philoſophiſcher Beziehung zu löſen hat, überlaſſen wir billig dem Leſer; wir wollen einfach berichten. Beginnen können wir dabei mit einigen hier-

her gehörigen Bemerkungen Scheiberts in seinem Buche über „das Wesen und die Stellung der höheren Bürgerschule" (Berlin, 1848). S. 78 findet sich daselbst folgende Stelle: „Diese classische Literatur hat so viele abstracte Vorstellungen, als Verstand, Vernunft, Gefühl, Gemüth ꝛc. aufgenommen, daß ohne Erläuterung derselben ein Verständnis der schönsten poetischen wie prosaischen Sachen nicht möglich ist. Daher werden diese auch heute von unserem gebildeten Volke, wie wir es hier vor uns haben, nicht gelesen, weshalb noch ein Unterricht über empirische Psychologie oder sagen wir in derselben hinzukommen muß. Wenn der Deutsche nun einmal in seinen Dichtungen philosophirt und in seinem Philosophiren nicht selten auch dichtet, so gehört das zum Deutschen und soll vom gebildeten Deutschen gewußt werden." In dem Lehrplane für Prima wird dann vom Unterrichte im Deutschen auch das Lesen populärer Darstellungen auf dem Gebiete der Philosophie, namentlich der Psychologie gefordert (S. 176) und in dem Capitel über die Unterrichtsmethode (S. 222 f.) in dieser Beziehung auf Abhandlungen über Ethisches, Aesthetisches und Psychologisches von Herder, Schiller, Göthe, Engel, Garve, Fichte und Schleiermacher verwiesen. Diese Lectüre soll den Mittelpunct geben für den mündlichen Erfahrungsunterricht; an sie sollen sich mehr oder minder die schriftlichen Aufsätze anlehnen; in ihr soll nebenbei die schon populär gewordene wissenschaftliche Sprache und der in unsrer neuesten Literatur eingeführte Gebrauch der Fremdwörter und so manches andere seine Stelle finden.

Ein weiteres Mittel, der philosophischen Aufgabe der Realschule gerecht zu werden, hat 1858 Robolsky besprochen in seinem Aufsatze: „die Philosophie in der höhern Bürgerschule" (Päd. Revue, 48. Bd., S. 16 ff.). Er findet die Philosophie der Realschule nöthiger als dem Gymnasium, weil sich dieses erst in der Universität vollende und weil der Realschüler ganz besonders eines Gegengewichtes gegen den Materialismus bedürfe. Besondere philosophische Stunden will er nicht in die Realschule einführen; es soll vielmehr die Lectüre der fremden Literatur den Unterricht in der Philosophie übernehmen. Hierzu empfiehlt Robolsky in erster Linie Descartes und zwar den Discours de la Méthode und die unter Descartes Mitwirkung aus dem Lateinischen ins Französische übersetzten Méditations, in zweiter Pascal, Fénelon und Arnauld.

Der Programmabhandlung von Münch (Münster, 1859) über die Verbindung propädeutischer Uebungen mit dem naturwissenschaftlichen Unterrichte ist schon oben gedacht worden. Der Verfasser verlangt unter Bezugnahme auf John Stuart Mills System der inductiven und deductiven Logik (deutsch von J. Schiel, 2 Thle. Braunschweig, 1863) Kenntnis der Gesetze der Induction und eine praktische Einübung dieser Gesetze. Erwähnt möge hier werden: „J. Schiel, die Methode der inductiven Forschung als die Methode der Naturforschung in gedrängter Darstellung hauptsächlich nach John Stuart Mill. Braunschweig, 1865".

Die erläuternden Bemerkungen zu der Unterrichts- und Prüfungsordnung der preußischen Real- und der höhern Bürgerschulen vom 6. Oct. 1859 heben in dem Abschnitte über den Unterricht im Deutschen besonders hervor, wie durch die Grammatik der logische Gehalt der Sprache aufgeschlossen werde; demselben Zwecke diene auch die Unterscheidung von Synonymen, die Beachtung der ursprünglichen und der abgeleiteten Bedeutung von Wörtern und Redeweisen und die Uebung im Definiren. „In der ersten Classe" heißt es weiter, „ist ferner Gelegenheit zu nehmen, die Schüler mit der Lehre vom Begriff, Urtheil und Schluß, von der Eintheilung, dem Beweis und von den Gegensätzen, in der für die Schule nothwendigen Beschränkung, bekannt zu machen; ein systematischer Vortrag der formalen Logik gehört nicht dahin. Von großem Werthe für günstige Anregung und für die Uebung im methodischen Verfahren ist das Durchsprechen wichtiger Begriffe, deren deutliche Erkenntnis und scharfe Begrenzung dem jugendlichen Geiste zugleich neues Licht über ganze Gebiete verbreiten kann. Von der Art sind Begriffe, wie: wissenschaftlich, classisch, Organismus, Kunst u. dgl. m."

Auch die Directorenconferenzen der preußiſchen Provinzen Weſtfalen und Pommern berückſichtigten in ihren oben ſchon erwähnten Verhandlungen das Verhältnis der Realſchule zur philoſophiſchen Propädeutik. Nach den in Weſtfalen ausgeſprochenen Anſichten (vgl. N. Jahrb. für Phil. u. Pädag., 84. Bd., S. 492 f.) ſoll der logiſche Unterricht in den Realſchulen, da dieſe nicht für die Univerſität vorbereiten, nur den Zweck haben, die Primaner auf die Methode für wiſſenſchaftliche Studien überhaupt hinzuweiſen; er ſoll nicht als ſelbſtändiger Unterricht auftreten, ſondern mit dem deutſchen Unterrichte verbunden werden; was ſchon vorher von logiſchen Elementen durch praktiſche Uebungen gewonnen iſt, ſoll in Prima allmählich vervollſtändigt und dann von Zeit zu Zeit in einzelnen Abſchnitten zuſammengefaßt werden. Die Pſychologie wollte man als Abſchluß der Anthropologie dem naturgeſchichtlichen Unterrichte überweiſen. In Pommern ſprach ſich Kleinſorge (vgl. Langbeins Archiv, 4. Bd., S. 208 f.) für einen ſyſtematiſchen Curſus der Logik aus, da ſonſt die Realſchüler für Philoſophie ganz unvorbereitet blieben. Nun aber ſei nichts wirkſamer und nothwendiger gegen materialiſtiſche Betrachtung der Dinge und des Lebens als Philoſophie; um dem Schüler ein Gegengewicht gegen den Materialismus zu geben, müße er Logik lernen und wo möglich von der Phyſik zur Metaphyſik geleitet werden.

Ueber das, was die preußiſchen Realſchulen wirklich für die philoſophiſche Propädeutik thun oder zu thun ſich vorgeſetzt haben, geben uns die Programme Auskunft. Nach ihnen werden mit dem Unterrichte im Deutſchen verbunden Uebungen im Disponiren, die Lehre vom Begriff, Urtheil und Schluß, von der Definition und Claſſification der Begriffe, von der Induction. Ferner werden in demſelben Unterrichte wichtige Begriffe beſprochen und als ſolche z. B. im Programme der Realſchule zu Halle (1864) angeführt: ſubjectiv und objectiv, äſthetiſch und ethiſch, äſthetiſcher Charakter, äſthetiſche und moraliſche Cultur, Freiheit, Sittlichkeit, Sentimentalität, Romantik, Claſſicität, Form, Individualität, Organismus, Kunſtwerk, Technik, Symboliſation, Rhythmus, Symmetrie, Melodie, Harmonie, Realismus, Idealismus, Affect, Pathos, Talent, Genie, Alternative, Dilemma, Mythus und Sage gegenüber der Offenbarung. — Eine beſonders eingehende Berückſichtigung findet unſer Gegenſtand in der Beilage zum Oſterprogramme der Realſchule zu Lippſtadt vom J. 1863, welche den vom Oberlehrer Uhtemann entworfenen Lehrplan für den deutſchen Unterricht dieſer Schule enthält. Nach ihm ſoll die Pflege des logiſchen Elementes auf alle Claſſen ihre Anwendung finden und der propädeutiſche philoſophiſche Unterricht ſchon in Tertia mit ſeiner praktiſchen Behandlung beginnen. Ausführlich wird zuvörderſt gezeigt, wie die verſchiedenen Lehrgegenſtände, namentlich Mathematik und Naturwiſſenſchaften, Religionslehre, Geſchichte und Geographie und der geſammte ſprachliche Unterricht zur Pflege des logiſchen Denkens beizutragen haben. Bei Beſprechung der Naturwiſſenſchaften wird der Pſychologie gedacht. Ihre Nothwendigkeit wird daraus abgeleitet, daß die allgemeine Bildung nur dann, wie es die Aufgabe der Realſchule bedinge, ihren Abſchluß erlangen könne, wenn der Schüler die jedem gebildeten Menſchen nöthige Kenntnis von dem Zuſammenhange zwiſchen Körper und Geiſt und den einzelnen Seelenfunctionen erhalte. Der hierauf bezügliche Unterricht, bei welchem von einem vollſtändigen Syſteme keine Rede ſein könne, ſoll theils den naturgeſchichtlichen, theils den deutſchen Stunden zufallen. „Der deutſche Unterricht lehnt ſich an das, was der naturgeſchichtliche vorgebaut hat. Der letztere geht von der Phyſiologie aus und behandelt im Anſchluß daran aus der Anthropologie die Lehre von den Sinnen und der Nerventhätigkeit, allenfalls auch von den Temperamenten. Dagegen bleibt die eigentliche Pſychologie dem deutſchen Unterrichte vorbehalten, und zwar aus dem Grunde, weil hier eine Menge wichtiger Begriffe zur Erörterung kommen, welche auf didaktiſchem Wege zu behandeln ſind; weil ſich daran Beſprechung von Synonymen knüpft, weil verſchiedene Grundeintheilungen der Pſychologie für manche Dispoſitionen maßgebend ſind und weil ſie Stoff zu Aufſätzen liefern. Die Hauptrichtungen des Seelenlebens

sind also zu classificiren, nachdem man ihr Wesen an Beispielen zergliedert hat; also auch hier kein resultatisches Vorführen, sondern heuristische Methode."

Die Aufgabe der Realschule, die allgemeine Bildung ihrer Schüler abzuschließen, verlangt nicht nur Uebung im logischen Denken, sondern Unterricht in der Logik selbst; der Schüler muß sich den Proceß, den er vielfach unbewußt im ganzen Unterricht an sich herankommen läßt, zum Bewußtsein bringen. Dies erkennt auch der Lippstädter Lehrplan an. Er will diesen logischen Unterricht an den deutschen Unterricht und zwar lieber als an den mathematischen und naturwissenschaftlichen angeschlossen haben, „weil die logischen Uebungen im engsten Anschluß zu Dispositionen und Aufsätzen stehen und daher hier ihre praktische Verwerthung finden". Ausgewählt soll nur das werden, was die Schule eben praktisch benutzen könne, und die Reihenfolge des Auszuwählenden soll sich nicht nach dem Systeme der Logik, sondern nach der Fassungskraft der Schüler richten. Das Verfahren bleibt heuristisch. Für den vorbereitenden Cursus der Tertia werden praktische Uebungen in der Definition, Division und Partition, sowie im Aufsuchen logischer Gegensätze bestimmt. In Secunda sollen diese Uebungen fortgesetzt, und zugleich soll die Lehre von den ihnen zu Grunde liegenden logischen Operationen zum Bewußtsein gebracht werden. In Prima soll das Nothwendigste aus der Lehre vom Schluße mit Weglassung der einzelnen Schlußformen, sowie vom Beweise vorgenommen und das aus den einzelnen Abschnitten der Logik Gelernte zusammengefaßt werden. Von den drei wöchentlichen deutschen Stunden wird in Secunda eine für propädeutische Logik, Psychologie, Dispositionen und Vorträge bestimmt. In den Prosakanon für die Lectüre der obern Classen sind in Lippstadt Abhandlungen von Lessing, Schiller, Engel, Fichte, Schleiermacher, Herder, Humboldt aufgenommen worden, sowie denn auch die Programme anderer Realschulen von der Lectüre solcher Abhandlungen berichten.

Wir haben noch einige Nachträge zur Literatur der ph. Pr. zu machen. Was uns aus derselben für die innere und äußere Geschichte des Faches am wichtigsten schien, ist besprochen worden. Nicht unterlassen möchten wir jedoch auf folgende Schriften wenigstens zu verweisen: Niemeyer, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts, 2. Theil, 7. Aufl., §. 96 f. (darin auch eine Uebersicht über ältere Lehrbücher). Asmussen, über den propädeutischen Unterricht in der Philosophie (im Schulbl. für die Großherzogthümer Mecklenburg, 2. Bd., 2. Hft., S. 145 ff.). Thaulow, die Gymnasialpädagogik im Grundrisse. Kiel, 1858, namentlich die §§. 544 bis 553, aber auch frühere §§., so besonders die §§. 266, 272, 273, 326, 425, 443. Zu vergl. Mollers Anzeige dieses Buches in den Göttingischen gelehrten Anzeigen 1860, S. 63 ff. — Ein Aufsatz in den Neuen Jahrbüchern für Philol. und Pädag., 84. Bd., S. 457 bis 463: „Ist dem propädeutischen Unterrichte auf den Gymnasien seine Stelle zu erhalten?" — J. B. Meyer, über den philos. Gymnasialunterricht (in Fichtes Zeitschr. für Philos., neue Folge, 30. Bd., S. 226 ff.). — Ferner sind zu erwähnen folgende Programmabhandlungen: Zink, Einfluß der philos. Propädeutik auf die übrigen Lehrgegenstände (Prag, Neustädter Gymn. 1851); Grieben, die Entbehrlichkeit der philos. Prop. in den Gymnasien (Cöslin, 1853); Schlecht, wie ich Psychologie lehrte (Wien, Josephst. Obergymn. 1853); Schmidt, über die Gesch. der griech. Philos. in Bezug auf philos. Prop. (Znaim, 1855); die Philosophie als Theil der allgemeinen Geistesbildung (Feldkirch, 1858); Temme, der math. Unterricht in seiner Beziehung zur philos. Prop. (Arnsberg, 1860); Braun, die Propäd. der Philos. in unsern Gymnasien (Triest, 1860); Schwubbe, Pflege der Syllogistik beim Unterricht (Paderborn, 1861). — Als Lehrbücher für die ph. Pr. sind erschienen und im Vorstehenden noch nicht genannt worden: Matthiä, Lehrb. für den ersten Unterricht in der Philosophie (3. Aufl. Leipzig, 1833); Beck, philos. Propäd., 1. Thl. Grundriß der empirischen Psychologie und Logik (3. Aufl. Stuttgart, 1849), 2. Th. Encyklopädie der theoretischen Philosophie (2. Aufl. Stuttgart, 1851); Haßler, propäd. Lehrb. der Psychologie, der

Logik und der propäd. Moral (2. Aufl. Ulm, 1852); Haacke, Proben eines Lehrbuchs für den philos. Unterricht in Gymnasien, mit einem Vorworte über Zweck und Methode dieses Unterrichts (Nordhausen, 1855); Gockel, encyklopädische Einleitung in die Philos. für Gelehrtenschulen und zum Selbstunterrichte (Karlsruhe, 1855); Wiegand, Grundriß der Gesch. der Philos. für Schüler der obersten Classen von Gymnasien und für angehende Studirende (Worms, 1854). Vgl. die Besprechung aller dieser Lehrbücher in dem Aufsatze von Allihn: „Zur Logik und philos. Propäd. auf Gymnasien", der in der Päd. Revue (37. Bd., S. 1—32 und S. 161—189; 45. Bd., S. 81—107; 46. Bd., S. 184—193) abgedruckt ist, die Anzeige der beiden Bücher von Haacke und Gockel von George in Mützells Zeitschr., 10. Bd., S. 466 ff. und das Verzeichnis von Lehrbüchern der Logik in dem Antibarbarus logicus von Cajus; 2. Aufl., S. 98 ff. — Berührt ist die philos. Propäd. in der „Encyklopädie" außer an den bereits angegebenen Stellen im 1. Bde., S. 696 und im 3. Bde., S. 184. Nachtrag. Noch möchte ich auf einen inzwischen in der Zeitschrift für exacte Philosophie, Bd. VI, S. 285—312 erschienenen Aufsatz von H. Brock: „Die philosophische Propädeutik auf Gymnasien" aufmerksam machen und zugleich auf einen in derselben Zeitschrift (Bd. III, S. 91—116) veröffentlichten Aufsatz Allihns über „die neuesten Leistungen für die philosophische Propädeutik auf den k. k. Gymnasien Oesterreichs" verweisen. Nach letztgenanntem Aufsatze sind zum Verzeichnisse der Lehrbücher noch folgende zwei hinzuzufügen: E. Trummer, Lehrb. der Logik. Wien, 1861. G. A. Lindner, Lehrb. der formalen Logik nach genetischer Methode. Gratz, 1861. H. Kern.

Phrenologie. Obwohl die sogenannte Phrenologie, d. h. die Lehre von den Gehirntheilen als Organen bestimmter Geistesvermögen, den Scheinwissenschaften zugezählt werden muß, so verdient sie doch in einer Encyklopädie des Erziehungswesens nicht lediglich abweisende Erwähnung. Nicht nur haben namhafte Pädagogen — zuletzt mit vorzüglichem Eifer K. Schmidt — die Phrenologie zur Grundlage der Erziehungslehre machen wollen, sondern die Phrenologen haben auch durchgängig der Erziehung vorzügliche Aufmerksamkeit geschenkt, und da sich sehr viele wohlwollende und scharfsinnige Männer mit der Phrenologie beschäftigt haben, so ist durch den Einfluß derselben auch der Pädagogik manche förderliche Einwirkung zu gute gekommen. Indem die Phrenologen eine größere Berücksichtigung der physischen Entwicklung, der individuellen Anlagen und der natürlichen Triebe forderten, kamen sie einem allgemein gefühlten Bedürfnis der Zeit entgegen, und selbst die Beobachtung, wenn auch von einer irrigen Theorie ausgehend, ist keineswegs werthlos. Auf alle Fälle ist Gall (1757—1828), der Entdecker dieser angeblichen Wissenschaft, zu den Männern zu zählen, welche auf die gegenwärtig herrschenden Anschauungen vom Wechselverhältnis der Organisation und der Seelenthätigkeit einen bedeutenden Einfluß geübt haben. Auch läßt sich nicht leugnen, daß aller Wahrscheinlichkeit nach eine exactere Methode als diejenige, welche die Phrenologen bisher anzuwenden pflegen, sehr wohl einige stichhaltige Sätze über den Zusammenhang der Gehirngestalt mit gewißen geistigen Eigenthümlichkeiten ergeben könnte.

Die Phrenologie ist aus der Physiognomik (vgl. den betr. Art.) hervorgegangen, die in der Zeit, welche dem Auftreten Galls vorhergieng, in Folge von Lavaters Anregung in ganz Europa beliebt war. Gall gieng ursprünglich rein physiognomisch zu Werke. Schon in früher Jugend beobachtete er die Köpfe seiner Mitschüler und glaubte das bessere Gedächtnis an einer besondern Form des Kopfes unterscheiden zu können. Carus spendet seinen Untersuchungen von allgemeinerem Charakter ein hohes Lob. Man dürfe nicht sagen, daß man Gall und seine Verdienste um die Symbolik des Hauptes irgend kenne, wenn man sich nicht mit dem großen, von ihm in Gemeinschaft mit Spurzheim durchgeführten Werke (vier Foliobände nebst prächtigem Atlas) genau bekannt gemacht habe. Durch die Ausbildung der Organenlehre sei jedoch nothwendig die Theilnahme aller Männer der Wissenschaft verloren gegangen. „Selbst

das Vortreffliche, was geleiſtet worden war, gieng unter über dem Abſurden, was nun geboten wurde.“ „Ein Unglück war es insbeſondere, daß eine Menge von Dilettanten ſich nach und nach dieſer Angelegenheit bemächtigte, daß die großen Studien des Meiſters über den Abſurditäten der Schüler in Vergeſſenheit kamen, und ſo zuletzt nur das übrig blieb, was immerfort einer ſpäteren Zeit zum Nutzen gereichen muß, nämlich die Anlegung von Sammlungen für den Zweck der Schädelvergleichung, und die Anregung der Aufmerkſamkeit auf das Symboliſche des Organismus überhaupt.“ Carus ſchreibt die Ausartung der Phrenologie der Vernachläſſigung des μηδὲν ἄγαν zu; überſieht aber wohl dabei, daß die Forſchung nicht leicht zu übertreiben iſt, wenn ſie nicht von Anfang an einen ungeſunden Zug hat.

Gall glaubte durch ſeine Beobachtungen gefunden zu haben, daß die von der Pſychologie gewöhnlich angenommenen Geiſtesvermögen, wie Verſtand, Wille, Einbildungskraft, keineswegs die Elemente der pſychiſchen Thätigkeit ſeien, ſondern daß der Geiſt gewiße urſprüngliche Organe habe, deren ſtärkere oder ſchwächere Entwicklung ſich in den Neigungen, Gewohnheiten und Talenten der Menſchen verriethe. Er beobachtete nun an allen Menſchen, die er kannte, die hervorragenden Eigenſchaften und Neigungen, und indem er von der Anſchauung ausgieng, daß die verſchiedenen Theile des Gehirns verſchiedenen geiſtigen Functionen dienen müßten, ſuchte er nun mit jeder hervorragenden geiſtigen Eigenthümlichkeit eines Menſchen irgend eine hervorragende Stelle ſeines Schädels in Cauſalzuſammenhang zu bringen. Diebe, Mörder, Genies und Originale aller Art waren ihm die willkommenſten Leute, weil er an dieſen leicht glaubte den vorherrſchenden Sinn entdecken zu können. Sodann zog er die vergleichende Anatomie zu Hülfe und fand ſeine Sätze durch Uebereinſtimmungen zwiſchen dem Charakter und dem Schädelbau verſchiedener Thierarten begründet oder beſtätigt. So entſtanden 27 Sinne, mit zum Theil ſehr ſonderbarer Bezeichnung, wie „Amour de la progéniture“ (Kinderliebe), „Instinct carnassier“ (Würgſinn), „Esprit métaphysique“ (Tiefſinn) u. ſ. w. Das Verzeichnis dieſer Sinne wurde von ſeinen Schülern Spurzheim und Combe bereichert, einige Namen wurden geändert, einige Grenzen anders gezogen, in der Hauptſache aber wurde die Grundlage, welche Gall ſeiner angeblichen Wiſſenſchaft verliehen hatte, beibehalten. Die heutigen Phrenologen theilen die Schädel in gegen 40 verſchiedene Bezirke ein, deren ſtärkeres oder ſchwächeres Hervortreten der größeren oder geringeren Entwicklung je eines beſondern Gehirnorgans entſprechen ſoll. Im allgemeinen ſuchen ſie am Hinterhaupt — dem kleinen Gehirn und dem verlängerten Mark entſprechend — vorwiegend Eigenſchaften der vegetativen und animaliſchen Natur, an der Stirn die Organe der Beobachtung und der Intelligenz, auf dem Scheitel moraliſche Eigenſchaften, an den Seiten Kunſttriebe u. ſ. w. — Dieſe ungefähre Anordnung ſtimmt annähernd mit Anſchauungen überein, welche unter den Anthropologen, auch wo von Phrenologie gar nicht die Rede iſt, ſehr weit verbreitet ſind, ohne jedoch genügend begründet zu ſein. So hat der Anatom Huſchke in einem fleißigen und als Beobachtungsſammlung bedeutenden Werke (Schädel, Hirn und Seele, Jena 1854) zu beweiſen geſucht, daß der Stirntheil des Gehirns der Sitz der Intelligenz ſei, während das Gemüth im Scheitelhirn, der Wille im kleinen Gehirn ſeinen Urſprung habe. Aehnliche Anſchauungen hat C. G. Carus ausgeſprochen. Solche Anſichten ſcheinen urſprünglich durch bloße Aſſociation der Ideen veranlaßt. Die Stirn, direct über den Augen liegend und durch das Spiel der Muskeln und der Runzeln das Denken verrathend, wurde ſchon von den Alten als Sitz des Gedankens betrachtet; die höchſten Eigenſchaften des Gemüthes in den höchſten Theil des Hauptes zu verlegen iſt ebenfalls ein nahe liegender Gedanke, und was das Hinterhaupt betrifft, ſo ſcheint wenigſtens häufig genug ein ſtarker Nacken große phyſiſche Kraft zu verrathen, weshalb man in die Nähe dieſes Theiles gern die Willenskraft und den Geſchlechtstrieb verlegte. Daß die Männer der Wiſſenſchaft auch eine große Menge von Thatſachen zur Unterſtützung ſolcher Theorien anzuführen wiſſen, läßt ſich erwarten; allein eine genaue Prüfung der

ſämmtlichen in Frage kommenden Beobachtungen läßt keine einzige der bisherigen Localiſationstheorien beſtehen. Insbeſondere nimmt man bei Gehirnverletzungen, welche in manchen Fällen überraſchend leicht heilen, niemals das Schwinden gewißer Eigenſchaften, Sinne, Geiſteskräfte u. dgl. war, ſondern in der Regel nur eine allgemeine Schwächung der pſychiſchen Functionen. Selbſt die Lehre, daß die eine Halbkugel des Gehirns die andere erſetzen könne, reicht nicht aus, um die Localiſation zu retten, da es Fälle giebt, bei welchen entſchieden beide Seiten des Gehirns leidend waren und doch kein Mangel beſtimmter Fähigkeiten bemerkt wurde. Bei alledem iſt dies ein Punct, über welchen geſtritten wird, und wir dürfen nicht verhehlen, daß die Mehrzahl der Phyſiologen wenigſtens an der Idee der Localiſation feſthält, obwohl jeder die beſtimmten Hypotheſen aller andern zu widerlegen weiß. Mit Sicherheit kennt man nur die Beziehungen gewißer Hirntheile zu den Functionen der Bewegungsimpulſe und der Empfindungen, namentlich der Sinnesthätigkeit, und es iſt nicht unmöglich, daß die Anatomen das Suchen nach dem Sitz beſtimmter höherer Functionen überhaupt aufgeben würden, wenn ſie ſich an den Gedanken gewöhnen könnten, daß dieſe gar nicht direct erzeugt werden, ſondern ſich vielmehr zunächſt nur in der Form und den mathematiſchen Verhältniſſen ausprägen, nach welchen jedesmal eine große Menge elementarer Empfindungen harmoniſch zuſammenwirkt. Eben des unfruchtbaren Princips wegen hat vermuthlich die ungemeine Anregung zu Gehirnſtudien, welche Gall durch ſein Auftreten gegeben hat, vergleichsweiſe nur geringe Reſultate ergeben. Von Wichtigkeit iſt freilich, daß man ſeitdem mehr auf die große Bedeutung der an der Außenfläche des Gehirns bemerkbaren Windungen geachtet hat, deren Zuſammenhang mit der größeren oder geringeren pſychiſchen Entwicklung jetzt hinlänglich feſtgeſtellt iſt. Man hat nämlich bemerkt, daß dieſe Entwicklung weſentlich durch die Maſſe der Rindenſubſtanz bedingt iſt, welche von röthlich grauer Färbung iſt und zahlreiche Ganglienkugeln enthält, während die innere weiße Subſtanz aus Faſern beſteht, die hauptſächlich der Leitung zu dienen ſcheinen. Je mehr nun ein Gehirn Windungen an ſeiner Außenfläche hat, deſto mehr hat es auch verhältnismäßig von der grauen Subſtanz, eben weil durch die Windungen die Außenfläche vergrößert wird. Alle Verſuche jedoch, beſtimmten Windungen beſtimmte Functionen zuzuweiſen, ſind ohne Ausnahme geſcheitert. — Daß deſſenungeachtet die Phrenologie viele Anhänger gefunden hat und noch immer findet, iſt nicht zu verwundern, da ſie etwas ſehr beſtechendes hat und dem, der ſie inne hat, einen gewißen Anhaltspunct für ſeine Beobachtungen und eine große Neigung zur Erforſchung des menſchlichen Charakters zu verleihen pflegt, woraus dann auch leicht eine größere Menſchenkenntnis hervorgeht. Daß auch eine vollſtändig irrthümliche Theorie ſolches leiſten kann, iſt durch die Geſchichte der Wiſſenſchaften hundertfach bewieſen und es läßt ſich auch leicht einſehen, wenn man bedenkt, welch einen ungemeinen Spielraum eine ſolche Scheinwiſſenſchaft der Auslegung und Zurechtrückung der Thatſachen darbietet. Da kann ein Organ ſchwächer entwickelt ſein, als man nach den bekannten Leiſtungen der Perſon vermuthen ſollte, allein gleich findet ſich, daß einige Organe von ähnlicher Wirkung ſehr ſtark entwickelt ſind und das ſchwächere unterſtützen, oder daß ein entgegengeſetzt wirkendes (z. B. „Kampfſinn“ gegen „Wohlwollen“) noch viel ſchwächer iſt, oder daß das Temperament der Perſon dasjenige erſetzt, was das Gehirn zu wenig gethan hat. Kurz, es geht hier wie bei den Conſtellationen der Aſtrologie, die auch faſt jede Auslegung möglich machen, obwohl die einzelnen Grundlehren der Kunſt ſo wiſſenſchaftlich gefaßt ſind, daß man meinen ſollte, ihre Wahrheit oder Unrichtigkeit müßte ſich bei dem erſten Verſuch, ſie auf Thatſachen anzuwenden, ſofort herausſtellen. Dann wird es den Anhängern der Phrenologie, die ihre Lehre mit dem Eifer einer Secte vertheidigen, gewöhnlich leicht, dem größeren Publikum gegenüber einen gewißen Effect hervorzubringen, da ſich gegen jeden Einwand der Wiſſenſchaft immer wieder Gegengründe vorbringen laſſen, deren Gewicht nicht leicht ohne Sachkenntnis abzuſchätzen iſt. Der durchſchlagendſte Grund gegen die Phrenologie iſt eigentlich der, daß

es im ſtrengſten Sinne des Wortes keine Gründe für die Phrenologie giebt. Einer der bedeutendſten Kenner wiſſenſchaftlicher Methodik, J. St. Mill, welcher wegen ſeiner Vorliebe für die wiſſenſchaftlichen Leiſtungen des Franzoſen Comte, eines Anhängers der Phrenologie, gewiß nicht abgeneigt wäre, ſie gelten zu laſſen, wenn es irgend anginge, hat über Galls Hypotheſe das wahre Wort geſprochen: „Die Beſtätigung einer ſolchen Hypotheſe iſt der beſondern Natur der Phänomene wegen von Schwierigkeiten begleitet, die zu ſchätzen, geſchweige denn zu überwinden, ſich die Phrenologen bisher nicht fähig zeigten.“

Während die Phrenologie grundſätzlich an der Lehre von den Geiſtesorganen als Gehirntheilen feſthält, bezeichnet der Ausdruck „Kranioſkopie“ die allgemeineren Beſtrebungen, ohne ſolche Hypotheſe aus der Geſtaltung des Schädels nach beſtimmten Regeln auf die geiſtigen Fähigkeiten zu ſchließen. Man kann dabei entweder mit Carus den etwas myſtiſchen aber keineswegs gering zu ſchätzenden Standpunct einer Symbolik der Form (vgl. den Art. Phyſiognomik) zu Grunde legen, oder aber rein empiriſch verfahren. „Daß in der Welt um uns her,“ ſagt Carus, „eben wegen des tiefen und innigen Zuſammenhanges aller Dinge, vielfache und merkwürdige Andeutungen innerer verborgener Bildungen, Eigenſchaften oder Zuſtände, an der dieſelben verdeckenden Außenfläche vorkommen müßen, iſt nicht anders als mit Sicherheit zu erwarten, und wer offenen Blickes um ſich ſchaut, kann vieles der Art gewar werden“.... „Schon die Eintheilung eines menſchlichen Schädels an und für ſich in ſeine drei Wirbelbögen des Vorderhaupts, Mittelhaupts und Hinterhaupts iſt ja ganz unleugbar merkwürdigſtes Symbol der dort urſprünglich genau ebenſo hintereinander gelagerten drei Hauptabtheilungen des Gehirns, und wer könnte den Bau des noch ſo zarten Gehirns aus dem zweiten Monate des Embryolebens betrachten, und nicht deſſen Geſtalt im weſentlichen ganz wiederfinden in dem großen feſten Schädelbau des Erwachſenen?“ Carus ſetzt bei ſeinen Betrachtungen voraus, „daß immerfort die Signatur der drei Schädelwirbel an und für ſich das Wichtigſte bleiben werde, und daß durch eine beſondere Ausarbeitung ihrer Oberfläche zu Höhen und Tiefen nur dieſelbe irgendwie erhöht oder vermindert werden könne“; es ſtehe demnach zu erwarten, „daß ſich die pſychiſche Bedeutung der Schwellungen des Vorderhauptes mehr auf Modificationen des intelligenten Geiſteslebens, die des Mittelhaupts mehr auf ſolche des Willens und des Begehrens beziehe und wirklich beziehen müße.“ Man kann dieſen naturphiloſophiſchen Standpunct in ſeiner Weiſe gelten laſſen, ohne deshalb die reichen, aus der Erfahrung geſchöpften Belege ſolcher Anſchauungen mit empiriſchen Beweiſen zu verwechſeln. — Auf rein empiriſchem Wege haben wir bisher zwar durch den Fleiß der Anatomen viel Intereſſantes erhalten, aber doch kaum die dürftigſten Elemente einer zukünftigen Phrenologie. Wir kennen aus genügenden Durchſchnittszahlen den Unterſchied in der Kopfbildung des männlichen und des weiblichen Geſchlechtes, der verſchiedenen Altersſtufen und der wichtigſten Raçen und Typen, man hat Inhalt und Oberfläche des Schädels aufs mühſamſte und ſorgfältigſte ausgemeſſen; man hat die Dicke des Schädels, ſeine Zuſammenſetzung und den Bau der einzelnen Theile genau unterſucht; allein beſtimmte Beziehungen zwiſchen dieſen räumlichen Verhältniſſen und gewißen geiſtigen Eigenſchaften ſind bisher nicht nachgewieſen. Da gerade Erzieher leicht zu phrenologiſchen Beobachtungen Neigung haben werden, ſo dürfte es ſchließlich nicht überflüſſig ſein, die Anforderungen kurz zu charakteriſiren, welche eine correcte Methodik an dergleichen Unterſuchungen ſtellen muß. Vor allen Dingen muß die Schätzung und Deutung der phyſiſchen und beſonders der pſychologiſchen Thatſachen der Willkür des Forſchers, ſowie dem unwillkürlichen Einfluß ſeiner Vorurtheile entzogen werden. Dies kann z. B. bei Schülern ſehr gut geſchehen, indem man Schulzeugniſſe benutzt, welche vor der Unterſuchung von einem Dritten ohne Rückſicht auf dieſe Unterſuchung niedergeſchrieben ſind, und indem man ſodann die erforderlichen Meſſungen (nicht bloße Schätzungen, wie ſie die Phrenologen vornehmen!) mittelſt

eines Instrumentes anstellt und so verzeichnet, daß sie von jedem Dritten geprüft werden können. Die Genauigkeit der Messungen muß durch häufige Wiederholungen und mathematische Berechnung des wahrscheinlichen Fehlers aus den sich ergebenden Differenzen festgestellt werden. Sodann muß die Untersuchung einen bestimmten und möglichst einfachen Plan verfolgen, z. B. eine Vergleichung des Quotienten aus größter Länge und größter Breite mit dem Talent für Mathematik, oder auch mit dem allgemeinen Grade der „leichten Auffassung," wofür vorher bestimmte Kategorieen festgesetzt sein müßen, die sich nach den Documenten prüfen lassen. Fände sich nun bei einer Untersuchung von mehreren hundert Köpfen auch nur ein constanter Unterschied von 55% gegen 45 zu Gunsten der mehr länglichen oder der runderen Schädel, so wäre schon eine Entdeckung gemacht, zu welcher sich der Unternehmer gratuliren könnte. Weit wahrscheinlicher ist leider, daß sehr viele solche Untersuchungen mit einem negativen Resultate endigen würden, bevor irgend ein Anhaltspunct gewonnen wäre. Auf so mühsamem Wege schreiten die wirklichen Wissenschaften fort, während eine Scheinwissenschaft binnen kurzem üppig emporwuchert. — Es bedarf kaum der Bemerkung, daß auf keinen Fall mittelst der Phrenologie besondere Aufschlüsse über das Verhältnis von Geist und Körper zu erzielen sind, einerlei ob früher oder später einmal positive Resultate gewonnen werden oder nicht. Denn der allgemeine Causalzusammenhang zwischen Gehirn und physischer Thätigkeit steht ohnehin fest, und durch eine Specialisirung desselben würde zwar die Wissenschaft bereichert, aber doch über die inneren Gründe jenes Causalzusammenhangs nichts entschieden werden. Galls Lehre neigte allerdings zum Materialismus hin, ein Umstand, welcher die Physiologen ähnlicher Richtung oft bestimmt zu haben scheint, die Phrenologie milder zu beurtheilen, als sie es sonst im Namen der Wissenschaftlichkeit möchten gethan haben. Ein zwingender Grund zu materialistischen Consequenzen liegt jedoch für die Phrenologen nicht vor. Andrerseits ist freilich auch kein besondrer Werth darauf zu legen, daß die Phrenologie ein besondres Organ der „Gläubigkeit" oder der „Religiosität" anzeigt, aus dessen Vorhandensein Gall sogar einen indirecten (teleologischen) Schluß auf das Dasein Gottes machen wollte. K. Schmidt deducirt in s. Anthropologie (S. 271) aus der Phrenologie, „daß alle sogenannten antireligiösen Bestrebungen immer nur das Werk einzelner sein können, in welchen bei überwiegender Denkkraft Mangel an Naturanlage für Gottgefühl nachzuweisen ist." Philosophen könnten immer nur die sein, bei welchen die Denkkräfte alle anderen Geistesanlagen bei weitem überwiegen; die Religion bedürfe deshalb keines officiellen Schutzes u. s. w. — Dabei ist aber übersehen, daß thatsächlich auch in den Massen das intellectuelle Element ungeheure Fortschritte gemacht hat, denen gegenüber die Religion nur durch Verinnerlichung und Vertiefung in ihrem eigenen Gebiete ihre Stellung behaupten kann, und nicht durch Vertrauen auf die Naturanlage; freilich auch nicht durch Polizeischutz.

Literatur: Gall und Spurzheim, Anatomie et physiologie du système nerveux en général et du cerveau en particulier. 4 vol. fol. Paris 1810—20. — Combe, system of phrenology, übers. von Hirschfeld, Braunschw. 1833. — Struve, G., Gesch. d. Phrenologie, Heidelb. 1843. — Cotta, Geschichte und Wesen d. Phrenologie, 1838. — Ders., Gedanken über Phrenologie, 1845. — Struve, Handbuch der Phren. — Castle, Die Phren., Stuttg. 1845. — Scheve, Phrenol. Bilder, Leipzg. 1851—55. — Ders., Naturgesetze der Erziehung und des Unterrichts, Stettin, 1855. — Katechism. d. Phrenol., 5. Aufl., Leipz. 1865. — Choulant, Vorlesung über die Kranioskopie, nebst e. Anh. Gesammtliteratur d. Kranioskopie, Dresden 1844. — K. Schmidt, die Anthropologie, Dresden 1865. Dr. A. Lange.

Physikalischer Apparat. Unter dem physikalischen Apparate begreift man die Sammlung aller derjenigen Instrumente, welche erforderlich sind, um die zur Erläuterung der im physikalischen Unterricht vorzutragenden Lehren nöthigen Versuche anstellen zu können.

Ueber die Nothwendigkeit solcher Versuche (Experimente) braucht hier nur wenig gesagt zu werden und ist zu verweisen auf den Artikel: Naturlehre (IV. Bd. S. 145 ff. Vgl. auch den Artikel: Chemie I. Bd. S. 777.). Wir stellen uns ganz auf die Seite derer, welche für die Mittelschule nicht sowohl die mathematische Begründung der physikalischen Wahrheiten zur Grundlage des Unterrichts machen wollen (wenngleich, je nach der Kenntnisstufe der Schüler, die Anwendung der Mathematik auf Physik nicht fehlen darf), sondern vielmehr die Wahrheit physikalischer, wie überhaupt aller naturwissenschaftlichen Behauptungen nur durch die Erfahrung begründet glauben.

Die Mathematik ist eine aprioriſche Wissenschaft, alle Naturwissenschaften sind aposteriorisch. Eine physikalische Wahrheit mag daher noch so schön aus mathematischen Formeln abgeleitet sein, so setzt die Ableitung dieser Formeln doch immerhin Prämissen voraus, aus welchen dieselben gefolgert werden müßen, und der in der Formel ausgesprochene physikalische Lehrsatz wird erst dann wahr, wenn diese Prämissen wahr sind. Die Wahrheit der letzteren aber kann nur durch die Uebereinstimmung mit der Beobachtung der Natur selbst ihre Begründung finden. Die Mathematik hat hierauf die bedeutende Aufgabe, den inneren Zusammenhang der durch die Beobachtung gefundenen verschiedenen Naturgesetze zu entwickeln und in ein fest abgegrenztes Maß zu bringen.

Daher sind auch die größten Entdeckungen in den Naturwissenschaften nicht durch die Mathematik, sondern durch die Forschungen des scharfen Beobachters gemacht worden (vgl. darüber die ersten Nummern von Liebigs chemischen Briefen).

Da nun aber die Natur nicht an jedem Orte und zu jeder gewünschten Zeit eine Erscheinung uns vor die Sinne führt, die wir zu beobachten wünschen, und da die in der Natur uns entgegentretenden Erscheinungen in der Regel von complicirter Beschaffenheit und ein zusammengesetztes Product verschiedener gemeinschaftlich wirkender Kräfte sind, deren Wirkungen wir von einander absondern müßen, so werden wir zur Erkenntnis der einfachen Wirkung einer Naturkraft nur dadurch gelangen, daß wir letztere in die Lage versetzen, ohne störende Nebeneinwirkungen oder wenigstens, wenn andere Kräfte nicht ganz zu beseitigen sind (wie z. B. bei Bewegungsversuchen die Reibung und der Widerstand der Luft) mit möglichst kleinster Einwirkung derselben uns ihre Wirkung zu zeigen. Solche absichtliche Herbeiführung von Naturerscheinungen heißt Versuch oder Experiment, und die bei ihren Forschungen den bezeichneten Weg einschlagende Physik heißt Experimentalphysik.

Zur Anstellung solcher Versuche bedarf die Wissenschaft nothwendig bestimmter, oft von den Forschern mit großem Scharfsinn ausgedachter Instrumente, und es ergiebt sich aus dem bisher Gesagten die Bedeutung derselben. Ein physikalisches Instrument hat keine andere Aufgabe als dazu zu dienen, daß die Wirkung einer Naturkraft durch dasselbe zur Anschauung und ein Naturgesetz dadurch zur Erkenntnis komme. Nicht der Naturforscher oder Lehrer macht das Experiment, sondern die Natur selbst muß es machen, und das Verdienst des Forschers liegt nur in der Construction eines guten Instrumentes zu diesem Zwecke und in der richtigen Behandlung desselben. Das Instrument aber ist um so besser, je weniger der Experimentator selbst der Natur durch Einwirkung seiner eigenen Kraft dabei nachzuhelfen genöthigt ist.

Was im Bisherigen über die Erkenntnis der Natur gesagt wurde, gilt in doppeltem Maße für den naturwissenschaftlichen Unterricht in der Mittelschule. Nur ein geistig ganz besonders organisirter Mensch möchte in der Lage sein, aus Büchern allein die Naturwissenschaften kennen zu lernen und darin doch etwas bedeutendes zu leisten. Wie der Geist durch den Geist erkannt werden kann, so wirkt die Naturerscheinung zunächst nur auf die Sinne, und keine noch so vollständige Beschreibung einer Erscheinung wird den unmittelbaren Sinneseindruck, den sie hervorbringt, zu ersetzen vermögen, am allerwenigsten aber in einem Alter, wo die Zahl der selbstgemachten Erfahrungen und echten, d. h. mit klarem Bewußtsein dessen, um was es sich handelt, angestellten Beobachtungen noch beinahe Null ist, und der Mensch daher erst seine Sinne richtig ge-

brauchen lernen muß. Auf diesem Standpunct aber stehen die meisten Schüler unserer Mittelschulen. Ihr Wissen haben sie in den meisten Lehrfächern der Schule aus Büchern geschöpft, die Kraft, von der Anschauung, welche die Sinne geben, durch Abstraction des Zufälligen vom Wesentlichen zum Begriffe zu gelangen, liegt brach, ja selbst die Fähigkeit, ihre Sinne richtig zu gebrauchen, ist noch gänzlich unentwickelt. Und da soll nun der Schüler durch bloßen mündlichen Vortrag der Wissenschaft eine klare Einsicht in ein Naturgesetz erlangen und das Gesetz auf die Erklärung einer Erscheinung, die er nie oder nur flüchtig und ungenau gesehen hat und von der er sich kaum ein unklares Bild zu machen im Stande ist, anwenden lernen?

Erscheint somit die Nothwendigkeit physikalischer Instrumente, also eines physikalischen Apparates, vollkommen begründet, so ergiebt sich aus dem Bisherigen zugleich die beste Einrichtung desselben.

Betrachten wir die älteren physikalischen Apparate unserer Mittelschulen, so finden wir in ihrer Einrichtung gewöhnlich einen ganz andern Standpunct festgehalten. Wir kennen solche Apparate, in welchen sich hauptsächlich die Elektricität (d. h. die Reibungselektricität) vertreten findet, Elektrisirmaschinen, Flaschen, Glockenspiel, Donnerhaus u. s. w., vielleicht auch eine Luftpumpe mit Zubehör, dagegen weder eine Fallmaschine, noch ein Hebelapparat, oder Instrumente, um Reibung, Widerstand der Luft u. dgl. Dinge zur sinnlichen Anschauung zu bringen. Kurz, man sieht es dem ganzen Apparate an, daß er nicht sowohl für wissenschaftliche Belehrung als vielmehr für die angenehme Unterhaltung, vielleicht auch (etwa durch magnetische Spielereien) für taschenspielerische Ueberraschung construirt ist. Auch die älteren Schriften, welche Anleitung zum Experimentiren geben, z. B. von Nollet, Sigaud de la Fond, zeigen vorzugsweise diese Tendenz, und mancher Lehrer schöpfte die Mittel für seine Experimentirkunst aus Wieglebs natürlicher Magie und ähnlichen Schriften. Daß weder der physikalische Unterricht noch der physikalische Apparat den Zweck hat, zu unterhalten, ergiebt sich aus dem Früheren von selbst, und wenn auch Experimente, welche überraschende Aeußerungen von Naturerscheinungen zeigen, nicht geradezu verwerflich sind, so ist doch eine zu große Ausdehnung derselben im Unterrichte nicht ohne Gefahr, indem der Schüler gar zu leicht geneigt ist, das Experimentiren als ein Schauspiel anzusehen, das ihm vorgeführt werde, statt daß er es als das Mittel betrachten sollte, den Unterricht zu erläutern und klar zu machen. Er wird daher nicht den Unterricht, sondern das Experiment als die Hauptsache und somit als den Hauptgegenstand seiner Aufmerksamkeit betrachten.

Aus der Einrichtung des physikalischen Apparates läßt sich daher auch leicht der Standpunct beurtheilen, welchen der physikalische Unterricht der Schule einnimmt. Ein guter Apparat für eine Mittelschule wird vor allem darauf berechnet sein, die Grundbegriffe der Wissenschaft zu erläutern und deutlich zu machen und die Fundamentalgesetze auf experimentellem Wege zu begründen. Eine Fallmaschine ist daher wichtiger als eine Dampfmaschine, ein Hebelapparat wichtiger als ein Telegraphenapparat, wenngleich einmal ein Lehrer meinte, letzterer werde das erste Instrument sein, das er für einen neu zu gründenden Apparat anschaffen werde. Ebenso ist es nicht die praktische Bedeutung fürs Leben, sondern die wissenschaftliche Bedeutung des Instruments, was für die Reihenfolge entscheidend ist, in welcher dieselben für die anzulegenden Sammlungen erworben werden müßen. Daher war ein anderer Lehrer ebenso im Unrecht, welcher vor allem eine Dampfmaschine anschaffte, weil dies ein so gar wichtiges Instrument für die Industrie sei, mit einer Luftpumpe aber noch länger zuwarten zu können glaubte, wenn er gleich die Wirkung des Dampfes noch auf einfachere Weise hätte anschaulich machen können, während nur die Luftpumpe vollkommen geeignet, also unentbehrlich ist, um den mechanischen Einfluß der Luft klar zu machen.

Bei der Anlegung eines Apparates muß somit als erster Grundsatz die Bedeutung und Wichtigkeit eines Instrumentes für die klare Einsicht in die Gesetze der Physik im Vordergrunde stehen. Was hier unentbehrlich ist, muß erworben werden, und ist eine

Anstalt nicht in der Lage, diese Erwerbung machen zu können, so ist sie auch nicht im Stande, den physikalischen Unterricht unter ihre Lehrfächer aufzunehmen.*) Es bedarf hiezu keiner Prachtexemplare von Instrumenten, und wo die Schule nicht über ungewöhnlich reiche Mittel zu gebieten hat, ist in ihrem eigenen Interesse jeder Luxus sorgfältig zu vermeiden, um mit beschränkteren Mitteln doch möglichst Genügendes erreichen zu können. Dabei darf aber doch einem aus den ungenügenden Mitteln mancher Anstalten hervorgegangenen Streben der Neuzeit nicht gar zu sehr gehuldigt werden, ich meine dem Streben, auf dem allereinfachsten Wege mit Glasröhrchen, Korkstöpseln u. dgl., Apparate zusammenzustellen, welche nur höchst ungenügend und unvollständig ihrem Zwecke entsprechen und entweder ein mangelhaftes Experiment geben oder gar nur durch theilweise Täuschung dem Schüler eine physikalische Wahrheit erläutern sollen. Das Haupterfordernis für jedes Instrument ist nicht, daß es möglichst wenig koste, sondern daß es zweckentsprechend sei. Läßt sich beides vereinigen, so ist es erwünscht, wo nicht, so darf nie das zweite dem ersten zum Opfer gebracht werden.

Weiter ist die Aufmerksamkeit bei der Einrichtung eines physikalischen Apparates dahin zu wenden, daß die Instrumente für einen gemeinschaftlichen Unterricht die nöthige Größe haben. Ein Versuch, der in so kleinem Maßstabe angestellt werden muß, daß ihn nur einzelne Schüler gleichzeitig beobachten können, und daß er daher bei einer etwas zahlreichen Schülerzahl mehrfach wiederholt werden muß, taugt um so weniger, je öfter diese Wiederholung nöthig ist. Nichts ist für die Disciplin der Schule gefährlicher, als wenn der Lehrer einen Theil der Schüler unbeschäftigt lassen muß, während er selbst seine Aufmerksamkeit in einer Weise nach einer bestimmten Seite hinzuwenden hat, daß er genöthigt ist, jene Schüler nicht bloß unbeschäftigt, sondern auch unbeobachtet sich selbst zu überlassen. Es giebt allerdings Versuche, welche ihrer Natur nach immer nur einzelnen gezeigt werden können, z. B. die mikroskopischen; aber eben deswegen sind es auch gerade diese Capitel, welche am wenigsten in den öffentlichen Unterricht gehören, und ein gewissenhafter und praktischer Lehrer wird daher der Optik und ähnlichen Theilen der Physik in der Mittelschule möglichst wenig Raum gestatten, selbst dann, wenn ein solcher Theil der Wissenschaft sein Steckenpferd sein sollte.

Praktische Winke über die Einrichtung eines physikalischen Apparates und die Benützung von Instrumenten und zwar durchaus im Sinne eines wissenschaftlichen Unterrichts und nicht der bloßen Unterhaltung giebt „Fricks physikalische Technik oder Anleitung zur Anstellung von physikalischen Versuchen und zur Herstellung von physikalischen Apparaten mit möglichst einfachen Mitteln", 3. Aufl. Braunschweig 1864, eine Schrift, welche den Standpunct unserer Mittelschulen beinahe durchweg festhält, natürlich aber nur für vollständige Anstalten in ihrer ganzen Ausdehnung Anwendung findet, während kleinere Anstalten nur das Wichtigste und zum eigentlichen Fundamente des Unterrichts Gehörige daraus entnehmen werden. Es findet sich dort auch am Schluße ausdrücklich „ein Verzeichnis physikalischer Apparate für einen ausgedehnteren Unterricht zusammengestellt."**)

Aber auch der beste Apparat ist für die Schule werthlos, wenn er sich in den Händen eines unpraktischen, wenn auch noch so gelehrten Lehrers befindet, und manches gute Instrument ist schon zu Grunde gegangen, weil es von ungeschickten Händen falsch behandelt wurde. Ein gewißer Apparat hatte zwei kleinere Luftpumpen; der Lehrer hatte eine zweite angeschafft, weil die erstere nichts tauge. Er klagte aber, daß die zweite ebensowenig nütze sei. Die Untersuchung zeigte mir jedoch, daß letztere ganz gut war, und daß der Lehrer ihre Behandlung, insbesondere das Aufsetzen der Glocke

*) In Württemberg z. B. wird die Gestattung der Aufnahme des physikalischen Unterrichts in den Lehrplan einer Realschule mit Recht an die Bedingung geknüpft, daß die Gemeinde die Mittel zur Erwerbung der nöthigsten physikalischen Instrumente verwillige.

**) Vgl. über das Bisherige auch den Artikel: Lehrmittel.

nicht verstand. Dies machte mich in Betreff seiner Behauptung über die ältere Luftpumpe etwas mistrauisch, und siehe da! sie war ebenfalls brauchbar und that nur aus den gleichen Gründen keine Dienste. Aehnliches mag noch öfters vorkommen. Es ist daher durchaus nöthig, daß der Lehrer der Physik sich vor Uebernahme seines Lehrfaches im praktischen Experimentiren und in der Behandlung der physikalischen Instrumente die nöthigen Kenntnisse und die erforderliche Gewandtheit erworben habe. Es ist ihm dieses in der Physik nicht so leicht gemacht wie in der Chemie. Bei letzterer bieten die Universitäten und polytechnischen Schulen in der Regel Gelegenheit, in den Laboratorien praktische Uebungscurse durchzumachen, für die Physik ist aber nur selten Aehnliches geboten. Es muß daher als Pflicht des Staates ausgesprochen werden, einerseits bei der Prüfung künftiger Lehrer der Physik ausdrücklich Nachweisung der Befähigung im praktischen Experimentiren zu verlangen, andererseits aber es nicht bloß dem Zufalle zu überlassen, wo sich der Prüfungscandidat diese Befähigung erworben habe, sondern durch ähnliche Staatsinstitutionen, wie bei der Chemie, demselben eine wohlgeordnete Gelegenheit zur Erwerbung praktischen Geschicks zu verschaffen.

Aber auch der Lehrer möge, wenigstens in den höheren Classen, im Schüler das Streben wecken, selbst zu experimentiren und für einfache Versuche selbst sich kleine Apparate zu verfertigen oder sonst zu erwerben. Es ist dies pädagogisch nicht unwichtig. Man klagt so oft über die Blasirtheit unserer Jugend. Der Unterricht aus Büchern, das Aneignen fremden Urtheils mit halbreifem Verständnisse führt gar leicht zu solcher Wissensmüdigkeit. Die Weckung der Sinnenthätigkeit und ihre Richtung auf das Beobachten der Natur und ihrer Kräfte möchte wohl das beste Präservativ dagegen sein und dem Geiste stets mit jedem neuen Schritte im Forschen auch neue Frische geben. Aus langjähriger Lehrererfahrung ist mir kein junger Mann erinnerlich, der Freude am Naturforschen und Experimentiren gehabt hätte und daneben blasirt gewesen wäre. Nagel.

Physik, s. Naturlehre.

Physiognomik. Die Idee einer Beurtheilung des Menschen, d. h. des geistigen Menschen nach seiner sinnlichen Erscheinung ist etwas so naturgemäßes, daß wir uns über ihr hohes Alter nicht wundern können. Wir finden sie als etwas ganz bekanntes schon bei Aristoteles erwähnt. Zwar sind die ihm zugeschriebenen Bücher der Physiognomik (φυσιογνωμονικά) unecht, allein der Gegenstand derselben findet sich auch in echten Schriften erwähnt, z. B. Analyt. pr. II., 28, wo der Schluß aus der Erscheinung (das φυσιογνωμονεῖν) für möglich erklärt wird, vorausgesetzt daß man eine Einwirkung der natürlichen Affecte (Zorn, Begierde u. s. w.) auf gleichzeitige Veränderung des Körpers und der Seele zugebe. Bekannt ist die von Cicero und Diogenes von Laerte erwähnte Anekdote von Sokrates und dem Physiognomen Zopyrus. In den pseudo-aristotelischen Büchern der Physiognomik werden bereits drei Arten der Kunst unterschieden, indem die einen aus der Vergleichung der Individuen mit Thiergestalten schließen, die andern den Typus verschiedener Nationalitäten als Anhaltspunct benutzen, wieder andere endlich nach bestimmten Zeichen der Gemüthsart urtheilen, besonders nach gewißen Merkmalen der Leidenschaften und Affecte. Ohne Zweifel sind die Schlüße dieser Art uralt, und gewiß barg sich in ihnen ursprünglich ein bedeutender Schatz naturwüchsiger Beobachtung und Menschenkenntnis, der aber vom Schematismus überwuchert wurde. Dies geschah besonders durch die Verbindung der Physiognomik mit den Principien der Astrologie. Auch diese Art der Charakterdeutung stammt schon aus dem Alterthum; sie wurde jedoch im Mittelalter und in den ersten Jahrhunderten der Neuzeit mit besonderer Vorliebe ausgebildet. In der That hat es niemals eine verführerischere und imposanter ausgebildete Scheinwissenschaft gegeben, als die Astrologie mit ihrem die ganze Natur umspannenden Apparat von schematischen Begriffen, Beziehungen und Deutungen. Jeder Körpertheil war einem besondern Zeichen des Thierkreises gewidmet, die Furchen der Stirne wie die Theile der inneren

Hand wurden nach den Planeten eingetheilt, und da sich an diese Beziehungen so vieles anknüpfte, konnte es dem Eingeweihten für seine Deutungen niemals an Stoff fehlen. Häufig wurde die Physiognomik mit der Chiromantie verbunden, deren Regeln sich nicht nur auf das Schicksal, sondern auch auf den Charakter bezogen. Ganz astrologisch war auch die Metoposkopie oder die Kunst, den Charakter des Menschen auf seiner Stirne zu lesen. Man muß dabei aber im Auge behalten, daß viele Grundbegriffe dieser fabelreichen Gebiete auch ohne speciellen Zusammenhang mit der Astrologie eine weite Verbreitung hatten. So z. B. die Begriffe des Heißen, Kalten, Trocknen und Feuchten mit ihren Combinationen, welche in der Lehre der Elemente, der Säfte des Körpers u. s. w. wiederkehren, und auf welche auch unsere heutige Lehre von den Temperamenten noch zurückzuführen ist.

Die reinere Physiognomik der Alten wurde in glänzender Weise erneuert durch den Neapolitaner Joh. Baptista Porta († 1615), welcher in seinem Werke de humana physiognomia namentlich wieder die Zusammenstellung besonderer Individualitäten mit Thiergestalten zur Grundlage seiner Schlüße machte. Portas Buch fand in mehreren Auflagen und Uebersetzungen eine weite Verbreitung und wurde vielfach zu Auszügen und Bearbeitungen benützt, ohne daß jemand versucht hätte, die Physiognomik auf festere Grundlagen zu bringen und nach den Grundsätzen der neueren Wissenschaft umzubilden. Dies unterließ auch J. C. Lavater (geb. zu Zürich 1741, † 1801), dessen Name wohl jetzt noch am meisten in Verbindung mit der Physiognomik genannt wird. Seine begeisterte Empfehlung der Physiognomik in Wort und Schrift, sein prophetenhaft schwärmerisches Wesen und der bedeutende persönliche Einfluß, den Lavater nicht nur unter den Freunden seiner theologischen Mystik, sondern auch in andern Kreisen ausübte, thaten fast mehr zur Verbreitung der Idee der Physiognomik, als seine ausführliche Bearbeitung dieses Gebietes (Physiogn. Fragmente, 1765—78 in vier Quartbänden). Gerade weil Lavater wenig feste Grundsätze aufstellte und sich meist dem Gefühl oder dem Eindruck der unmittelbaren Anschauung überließ, konnte die von ihm gegebene Anregung sich leicht ausbreiten, da jeder hoffen durfte, auf ähnlichem Wege ebenfalls beachtenswerthe Resultate zu erzielen. Zugleich wurde übrigens dadurch die Ausbildung einer Scheinwissenschaft vermieden, indem der Begriffsapparat fehlte, an welchen sich, wie es bei der Phrenologie ergieng, so leicht gedankenlose Nachahmer anklammern. Lavater unterschied die Physiognomik als Lehre von dem ruhigen, habituellen Ausdruck von der Pathognomik, der Lehre von dem Ausdruck der Affecte. Gerade dadurch aber trennte er dasjenige Element von der eigentlichen Physiognomik ab, welches vielleicht allein das Mittel bietet, überhaupt zu einer völlig klaren Vorstellung über das Verhältnis des Charakters zum Gesichtsausdruck zu gelangen. Im einzelnen sind Lavaters Betrachtungen voll von enthusiastischer Uebertreibung. In einer einzigen Linie des Profils will er oft die außerordentlichsten Eigenschaften des Geistes mit vollkommenster Sicherheit entdecken. Daß dadurch der Widerspruch gereizt und die Kritik herausgefordet wurde, war nur zu natürlich, und es traf sich, daß als wichtigster Antagonist gegen Lavaters Ueberschwänglichkeit ein Mann auftrat, der an Schärfe und Klarheit des Denkens seines Gleichen suchte und dabei in psychologischer Beobachtung vielleicht mehr gethan hatte, als Lavater. Es war der Göttinger Professor Lichtenberg, ein Mann von etwas einseitiger, steriler Natur, zu grillenhaftem Grübeln geneigt, aber durch seine Bildung, wie durch einen durchdringenden Verstand zur gründlichsten Erörterung derartiger Fragen befähigt. Lichtenberg hatte sich selbst seit seiner Kindheit aufs lebhafteste mit Physiognomik beschäftigt und, in England namentlich, systematische Studien des Volkslebens zum Zweck der Menschenkenntnis angestellt. Es ist daher nicht zu verwundern, daß Lichtenbergs Untersuchungen über die Physiognomik noch heute Werth haben, während Lavaters Schriften im wesentlichen nur noch eine historische Bedeutung in Anspruch nehmen können. Lichtenbergs Ansichten lassen sich in folgenden Sätzen zusammenfassen:

1) Es iſt denkbar, daß alles auf alles einwirkt, und daher auch für einen vollkommenen Geiſt alles in allem lesbar iſt; nicht aber für uns, die wir das Ganze nicht überſehen und die feinſten Wirkungen nicht bemerken.

2) Die Form der feſten, wie der beweglichen Theile des Körpers hängt ſowohl von äußeren Urſachen ab, als auch von Einflüſſen des Charakters, und wir können nicht wiſſen, worauf jede Eigenthümlichkeit zurückzuführen iſt.

3) Tugend und geiſtige Vollkommenheit verſchönern, aber dieſe Schönheit iſt von der ſinnlichen Schönheit, welche wir an den Statuen des Alterthums bewundern, principiell verſchieden. Die Schönheit der Tugend enthüllt ſich oft nur dem aufmerkſamen Blick in den feinſten Zügen, während die ſinnliche Schönheit ſofort und vollſtändig in die Augen fällt.

4) Die Pathognomik iſt inſofern beſſer begründet, als es eine natürliche Geberdenſprache der Leidenſchaften giebt, die jeder Menſch mit Feinheit und Schärfe auffaßt. Auch hinterlaſſen die Affecte dauernde Spuren, aber, je nach der Beſchaffenheit der Haut, der Muſkeln ꝛc., Spuren von ſehr verſchiedener Stärke, bei gleich ſtarkem Affect. Wir können daher den Stempel der Leidenſchaften und vorherrſchenden Neigungen oft qualitativ richtig beurtheilen, aber nicht quantitativ, und oft laſſen die heftigſten Leidenſchaften nur ſo ſchwache Spuren zurück, daß wir ſie nicht zu erkennen vermögen.

5) Die Phyſiognomik des täglichen Lebens ſtützt ſich zugleich auf die Beobachtung des Benehmens und zieht unbewußt zahlreiche Merkmale aus der Kleidung, Haltung u. ſ. w. hinzu, wodurch ſie ſicherer geht. Sie hat als Anhaltspunct für die Anſammlung der Menſchenkenntnis ihren Werth. — Die angeblich wiſſenſchaftliche Phyſiognomik beruht dagegen auf Selbſttäuſchung und gehört mit der Wahrſagerei unter eine Kategorie.

Es wird gegen dieſe Sätze noch heute nicht viel zu erinnern ſein, als daß wir im Begriff ſind, der Pathognomik auf dem Wege der exacten Wiſſenſchaften etwas näher zu kommen, und daß auch für die Phyſiognomik noch ein Princip zu berückſichtigen bleibt, welches weder Lavater noch ſein Gegner genügend beachtet hatten. Beginnen wir mit der Betrachtung dieſes Princips! Es iſt das des allgemein Menſchlichen im Gegenſatz zur Individualität. — Giebt man nämlich zu, daß alle äußeren Einwirkungen auf die Bildung des Körpers als vergleichsweiſe zufällig betrachtet werden können, daß ferner ſelbſt der Mangel ſinnlicher Schönheit, ohne beſondere Verunſtaltung, häufig indirect von äußeren Urſachen herrührt, von unvollkommener Nahrung und Pflege, mangelnder Bewegung in den Jahren der Entwicklung, ſchwerer Arbeit u. dgl., welches alles zwar auf Körper und Geiſt einwirkt, aber in ſehr verſchiedenem Maße und mit verſchiedenem Erfolg der natürlichen Reaction; dann bleibt immer noch die Möglichkeit übrig, daß nach Aufhebung aller ſolcher Zufälligkeiten eine gewiße Regelmäßigkeit und Harmonie des Aeußeren übrig bleibt, bei welcher dann die wirkliche Vollkommenheit nur nach Maßgabe der geiſtigen Vollkommenheit eintreten kann. Man wird es ſogar als wahrſcheinlich betrachten können, daß die ſinnliche Wohlgeſtalt wenigſtens der allgemeinen Idee des Menſchen auch in geiſtiger Beziehung entſpricht, ob ſie zwar oft bei ſehr erheblichen Charakterfehlern annähernd erhalten und dagegen bei vergleichsweiſe geringen ſchon ſtark geſtört erſcheinen kann. Bei dieſem Standpunct wird die Prophetie des Charakters, an welcher Lichtenberg am meiſten Anſtoß nahm, entweder ganz aufhören, oder auf das Niveau gewißer Wahrſcheinlichkeitsgründe zurückgedrängt werden; die Betrachtungen ſelbſt aber, ſofern ſie nicht mehr auf unwiderſprechliche Beweiſe beſtimmter Eigenſchaften, ſondern vielmehr nur auf die Erkennung von Indicien ausgehen, können ihren Werth behalten. Von dieſem Standpuncte aus muß man denn auch die Idee einer Symbolik der menſchlichen Geſtalt für principiell zuläßig erklären. Man wird einräumen können, daß diejenige Geſtalt des Körpers, auf welche wir durch anatomiſche, phyſiologiſche und äſthetiſche Forſchungen als Normalgeſtalt hingeführt werden, auch für die geiſtige Idee des Menſchen Bedeutung habe, gewißermaßen als vollkommenſte ſinnliche Re-

präsentation dieser Idee. Wenn nun die Theile des Körpers in Beziehung auf ihre Functionen und ihren organischen Bau betrachtet werden, und man davon ausgeht, daß die äußere Form durch das Innere und durch den Zweck des Ganzen und seiner Theile bestimmt wird, so kann man wohl auch die einzelnen Theile des Körpers vorwiegend mit diesem oder jenem Elemente des geistigen Lebens in Verbindung bringen und ihrer größeren oder geringeren Vollkommenheit sowie ihren Eigenthümlichkeiten eine gewiße Bedeutung beilegen. So weit bleibt die Sache auf dem Boden einer durchaus zuläßigen und keineswegs werthlosen naturphilosophischen Betrachtung. Insbesondere wird der Künstler eine solche Symbolik durchaus nicht entbehren können, und in der That finden wir sie auch schon in den ältesten Zeiten, und nicht nur in der bildenden Kunst, sondern namentlich auch in der Dichtkunst. Homer ist ganz voll von solcher Symbolik; das belehrendste Beispiel ist das des Odysseus, dessen gedrungene Gestalt mit kräftigem, breitschultrigem Oberkörper, aber verhältnismäßig kurzen Beinen gewiß jeder mit dem Charakter dieses Helden in engste Verbindung bringt. Bekannter noch ist wohl das Beispiel des Thersites, allein gerade in Beziehung auf diesen möchte wohl Lichtenbergs Bemerkung zutreffen, daß der Dichter die edlen Figuren schön, die unedlen häßlich mache, nicht weil es in der Erfahrung so sei, sondern um die Wirkung der geistigen Eigenschaft durch die sinnliche zu verstärken. Nur ist eben dies nicht der einzige und auch nicht der wichtigste Grund, welcher den Dichter überhaupt zur Symbolik veranlaßt. Vielmehr wird der Dichter, wie jeder andere Künstler, von der Idee des Menschen ausgehen, die Umstände, welche im Leben entstellend einwirken, ignoriren und daher dann die symbolischen Züge so hervortreten lassen, wie sie im Leben beim Individuum gar nicht hervortreten können, weil sie von andern Factoren überwogen werden. Sehr treffend ist folgende Aeußerung von Schaller (Psychologie I., 333): „Der Bildhauer, der Maler könnte den innerlichen, geistigen Menschen überhaupt nicht darstellen, wenn sie nicht die äußere Gestalt und Erscheinung des Menschen als den entsprechenden Ausdruck seiner Innerlichkeit ansehen wollten. Eine Statue des Jupiter, wie sie der griechische Künstler producirt, ist nichts anderes als die sichtbare Idee des Jupiter selbst. Die ganze äußere Erscheinung in allen ihren Theilen ist bedeutungsvoll, ist durchdrungen von dem geistigen Charakter, welchen der religiöse Glaube der Gottheit vindicirte.“ Lichtenberg hat in äußerst feiner Weise nachgewiesen, wie großen Einfluß das Gesetz der Ideenassociation auf die Verbindungen hat, welche wir zwischen dem Bild eines Menschen und der Vorstellung seiner Handlungsweise herzustellen wissen. Wäre aber diese Association der ganze Grund unsrer Physiognomik, so ständen die Typen der Kunst ohne eigentliche Basis da; sie würden vom Zufall und vielleicht von der Gewohnheit bestimmt, statt durch eine innere Nothwendigkeit. Schaller weist darauf hin, daß wir es uns trotz aller Unsicherheit der physiognomischen Beobachtung doch niemals würden nehmen lassen, die äußere Erscheinung eines wirklichen Menschen ähnlich zu betrachten, wie ein Kunstwerk, nämlich als Darstellung, Offenbarung seiner geistigen Innerlichkeit. Diese ästhetische Betrachtung des wirklichen Menschen hält er für die Basis aller künstlerischen Production. Es ist aber eben so wohl möglich, daß sie erst mit der Entfaltung des Kunsttriebes entsteht, während dieser eine gewiße Erhebung zur allgemeinen Idee des Menschen, nicht ohne Unterstützung der natürlichen Abstraction, voraussetzt.

Die deutsche Naturphilosophie hatte einen starken Hang zur Symbolik der Form. Goethe hatte in seiner Morphologie manchen hieher gehörigen Gedanken ausgesprochen. Schelling und besonders Oken förderten diese Richtung des deutschen Geistes bedeutend. Letzterer wußte in überschwenglichen Deutungen alle Körpertheile unter sich, mit dem Thierreich und mit dem Weltall in Vergleich und Verbindung zu bringen, ohne jedoch zu eigentlicher Physiognomik fortzuschreiten. Dies that erst C. G. Carus, ein in jeder Beziehung für Forschungen in diesem Gebiete vorzüglich befähigter Mann.

War er doch der erste, der auf deutschen Universitäten vergleichende Anatomie lehrte. Später wandte er der Proportionslehre vorzügliche Aufmerksamkeit zu. Als bedeutender Anatom war er zugleich hinlänglich Kunstverständiger und Philosoph, um jeder hieher gehörigen Erscheinung fruchtbare Gesichtspuncte abzugewinnen. Seine Symbolik der menschlichen Gestalt (1852) ist daher voll von feinen und tiefsinnigen Bemerkungen; allein sie vermag ihren Ursprung aus der trüben Gährung der Naturphilosophie doch nicht zu verleugnen. Mystisches Dunkel und vage Allgemeinheit der Aussprüche wechseln mit einem häufigen Rückfall in das Princip einer willkürlichen Prophetie. So klar Carus den Fehler eines Lavater eingesehen hatte, so schwer wurde es ihm, diesen Fehler zu vermeiden. Bei allem Reichthum seiner wissenschaftlichen Einsicht fehlt ihm doch eine die Objectivität verbürgende Methode.

Dieser Mangel kann wohl nur beseitigt werden, wenn die Pathognomik und insbesondere die mit derselben eng zusammenhängende Mimik zur Grundlage der Betrachtung gemacht werden. „Die Mimik," sagt Schaller (Psych. I., 395) „hat unbestreitbar eine sichere empirische Basis. Die verschiedenen Gemüthsstimmungen, die Freude, die Trauer, die Angst, der Schrecken u. s. w. kommen in den Mienen des Menschen unwillkürlich zu einer eigenthümlichen Erscheinung." Schaller glaubt sodann, es sei „zunächst indifferent," daß wir nicht im Stande seien, den ganzen Verlauf dieser Verwirklichung physischer Affectionen zu verfolgen, insofern die Thatsache feststehe. Dies würde nur dann ganz richtig sein, wenn der erfahrungsmäßige Zusammenhang zwischen der geistigen Erregung und dem entsprechenden mimischen Ausdruck empirisch vollkommen scharf und sicher festzustellen wäre. Das ist aber nicht der Fall. Die Mimik ist allerdings als Kunst über jeden Zweifel erhaben; was aber die Theorie dieser Kunst betrifft, so ist sie noch keineswegs so sicher begründet. Der Künstler weiß mit einem Zuge ein lachendes Gesicht in ein weinendes zu verwandeln, und er hat seine Regeln dabei. Allein die Vorgänge dabei sind so fein, daß wir niemals wissen können, was der Künstler den Regeln, und was er seinem Gefühl verdankt. Selbst die Sicherheit der Regeln und die Grenzen, innerhalb deren sie Präcision beanspruchen können, sind uns deshalb ungewiß. Mit Recht hat man daher in neuerer Zeit versucht, gerade den Verlauf der Verwirklichung des Gefühlsausdruckes in den Mienen wissenschaftlich zu verfolgen. Man hat das Mienenspiel analysirt und auf die Thätigkeit der Gesichtsmuskeln und der Nerven, durch welche diese bewegt werden, zurückzuführen gesucht. Auch hier bleibt freilich der innerste Punct der Verbindung, der Ursprung der Innervation im Gehirn, in ein undurchdringliches Dunkel gehüllt. Die Einwirkung der Gesichtsmuskeln zeigt sich schon zugänglicher (vgl. z. B. Piderit, Grundz. der Mimik und Physiognomik), und sie gewinnt dadurch noch eine besondere Bedeutung, daß man jetzt genügend weiß, wie bedeutend die Thätigkeit der Muskeln auf das anscheinend so starre Knochengerüst zurückwirkt, und wie sonach selbst die bleibende Grundlage der äußeren Form in weit höherem Grade durch die Affecte bedingt wird, als man früher denken konnte.

Was die Anwendung der Physiognomik auf die Erziehung betrifft, so hat man davon oftmals die übertriebensten Vorstellungen gehegt, und nichts liegt näher, als vor allen Dingen vor voreiligen Anwendungen zu warnen. Gerade in die Schlupfwinkel zweideutiger, halb richtiger halb falscher Theorieen verkriecht sich so leicht die menschliche Schwäche einer oft unbewußten Parteilichkeit. Das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler ist so zart, daß ein etwas auffallender Mangel an Vertrauen schon die Quelle wirklicher Störungen werden kann, und ein auf den „ersten Eindruck" begründetes Vorurtheil bestätigt sich oft nur deshalb, weil es eine verhängnisvolle Wirkung übt. Wer freilich dieser Gefahr beständig eingedenk ist, der wird sogar sicherer gehen, wenn er physiognomische Studien macht, als wenn er dies nicht thut; denn unbewußt treiben wir doch alle beständig Physiognomik. Nützlich wird es namentlich jedem Lehrer sein, sich von der Ideenassociation Rechenschaft zu geben, welche ihn dazu ge-

bracht hat, mit dem äußeren Eindruck eines Schülers sofort die Vorstellung dieser oder jener geistigen Eigenthümlichkeiten zu verbinden. Hiebei können Lichtenbergs unvergleichlich feine, durchaus nicht bloß (wie oberflächliche Leser oft glauben) satirisch gemeinte Bemerkungen noch immer treffliche Dienste thun. Wenn aber durch die kühle Temperatur einer solchen Betrachtungsweise dafür gesorgt ist, daß die Kunst nicht zu Ungerechtigkeiten und damit zu unvermeidlichem sittlichen Schaden führe, dann wollen wir gerne zugeben, daß ihr Studium andrerseits ganz geeignet ist, einem Erzieher sowohl hohen Genuß als auch wirkliche Förderung zu gewähren. Der beste Dienst, welchen die Physiognomik leisten kann, wird immer der sein, wenn sie uns befähigt, die Individualität zu verstehen, zu achten und ihr gerecht zu werden. Insofern dies gerade in der Erziehung wichtiger ist, als auf irgend einem andern Lebensgebiete, mag denn auch Carus Recht haben, wenn er die Anwendung der Symbolik auf die Erziehung gerade mit der Anforderung einer Pflege der Eigenthümlichkeit empfiehlt (Symb. S. 362); allein um so mehr Befremden erregt es auch, wenn er kurz darauf als vorzüglich wichtig immer den Gegensatz der breiten, runden und der langgestreckten, schmalen Köpfe hervorhebt, und zwar mit Ausdrücken, welche unverholen für die erstere Art von Köpfen Partei nehmen. Gerade solche allgemeine Schablonen aber in Verbindung mit einer bestimmten Sympathie oder Antipathie sind dem Erzieher mehr gefährlich als förderlich, und er wird vor allen Dingen immer festzuhalten haben, daß die verschiedenen Formen als Symbole verschiedener Gaben und Geistesrichtungen alle ihre eigenthümliche Berechtigung und Anspruch auf gleich liebevolle Pflege haben.

Literatur: (Aristoteles) physiogn. — Adamantius, physiognomicorum ad Constantinum C. II. — Scriptores physiogn. veteres, ex rec. Camilli, Perusci et Fr. Sylburgii gr. et lat. rec. J. G. F. Franz, Altenb. 1780. — J. B. Porta, de hum. physiogn. (1593, 1601 u. öfter). — Lavater, Joh. Kasp., Von der Physiognomik, 1772. — Derſ., physiognom. Fragmente zur Beförderung der Menschenkenntniß und Menschenliebe, 4 Bde. kl. Fol., Winterth. 1774—78. — Lichtenberg, über Physiognomik, wider die Physiognomen, Gött. 1778. — Viele seine Bemerkungen enthält auch L.'s Erklärung zu Hogarths Kupferstichen; unbedeutender sind die kleineren satirischen Schriften. — Ueber Gall u. seine Nachfolger vgl. d. Art. Phrenologie. — C. G. Carus, Symbolik der menschl. Gestalt, Leipz. 1852 u. 1858. — Piderit, Dr. Th., Grundsätze der Mimik u. Physiognomik, Braunschw. 1858. Ueber die Bedeutung der Physiognomik (und der Phrenologie ꝛc.) für die Erziehung vgl. Niemeyer, Grundſ. der Erz. u. des Unterr. 1. Thl., 6. Beilage: „Ueber die Prüfung ursprünglicher Anlagen und Fähigkeiten überhaupt und mit beſ. Rückſ. auf einige neuere Hypotheſen." Ebendaſ. einige Ergänzungen der älteren Lit. — Was das früher viel besprochene Thema von der Prüfung der Köpfe betrifft, so ist nur beiläufig zu bemerken, daß das berühmte Buch von Huarte nicht nur wenig Physiognomisches enthält, sondern auch überhaupt von Leſſing u. a. stark überschätzt war. Werthvoller ist Garves Verſ. über d. Prüf. d. Fähigkeiten, der aber ebenfalls nicht hieher gehört. — Wichtig ist übrigens für jeden, der sich mit Physiognomik beschäftigen will, die Kenntnis der Physiologie und Psychologie insbesondere aller Gebiete, welche das Verhältnis von Leib und Seele betreffen, worüber eine reiche Literatur in Volkmanns Psychol. (Halle 1856) beſ. zu §. 22 u. 23; ferner Beachtung der vergleichenden Anatomie und der neuerdings bedeutend geförderten Thierpsychologie. Von großem Interesse sind auch Diderots Betrachtungen über die Consequenz der Natur in der Bildung ihrer Gestalten, mit den Bemerkungen von Goethe; womit zu vergleichen die scharfsinnige Untersuchung der Frage von Lotze in d. allg. Physiologie S. 295 u. ff.

Dr. A. Lange.

Pietät, ſ. Achtung.

Pietismus. Für die Erörterung dieses weitschichtigen Gegenstandes bietet unsre Encyklopädie nur in so weit Raum, als derselbe in die Pädagogik eingreift, was in

einer zwiefachen Form der Fall iſt, indem nemlich 1) unter pietiſtiſcher Erziehung eine beſondere Art, ein eigenes Syſtem verſtanden wird, das zu charakteriſiren und zu beurtheilen uns obliegt, und indem 2) der Pietismus ein wichtiges Blatt in der Geſchichte der Pädagogik ausfüllt, mithin auch als hiſtoriſche Erſcheinung gewürdigt werden muß. In letzterer Beziehung iſt uns jedoch ein großer Theil der Arbeit dadurch abgenommen, daß die wichtigſten Perſönlichkeiten, in welchen der Pietismus ſeine geſchichtlichen Träger gefunden hat, — Spener, Francke, Bengel, Flattich, die Herrnhuter u. ſ. w. — in eigenen Artikeln bearbeitet ſind, daher uns für dieſen Theil unſres Artikels nur die Aufgabe bleibt, zuſammenfaſſend das Allgemeine darzuſtellen und daneben diejenigen theils minder bedeutenden, theils dem Pietismus nur verwandten Erſcheinungen (namentlich im Bereiche des Sectenweſens) ergänzend hier zu berückſichtigen, für welche keine abgeſonderte, monographiſche Behandlung in vorliegendem Werke nöthig oder geeignet erſchien.

I. Wenn man von einem Menſchen ſagt, er ſei pietiſtiſch erzogen worden, ſo will man damit in der Regel weder ihn ſelbſt glücklich preiſen, noch ſeinen Erziehern ein Lob ſpenden. Wird auch der Name Pietiſt, der urſprünglich bekanntermaßen ein Schimpfwort war, von denen, die man damit belegt, nicht ſelten gutwillig, ſogar mit dem Selbſtgefühl einer ihrer Zwecke ſich bewußten, ihrer zahlreichen Mitgliedſchaft ſich freuenden Partei angenommen und ſich ſelbſt beigelegt: ſo läßt ſich doch keiner gerne ſagen, die Erziehung, die er ſeinen Kindern, ſeinen Zöglingen gebe, ſei eine pietiſtiſche; er iſt überzeugt, daß es nur die einfach chriſtliche, dieſe aber auch allein die echt chriſtliche ſei. Daß der Pöbel, der vornehme und der gemeine, umgekehrt alles Chriſtliche, wo es irgend im Leben ſich geltend machen, wo es ſeinen Ernſt zeigen will, für Pietismus erklärt, daß er jedem ernſten Prediger, jedem Miſſionar, ſchon weil er das iſt, den Pietiſtennamen anhängt: das muß ja zur Beſtärkung jener Identificirung dienen; in vielen Dingen ſind die beſſeren unter den Gegnern des Pietismus in alter und neuer Zeit, ſo namentlich auch die Hochkirchlichen in unſern Tagen mit den Pietiſten ſo einig, daß ſie, ſie mögen ſich wehren wie ſie wollen, vom großen Haufen dieſen beigezählt werden; die Subtilitäten in der Lehre von der Rechtfertigung, der Wiedergeburt u. ſ. w. erſcheinen dem ferner Stehenden ohnehin als höchſt geringfügig und nicht der Rede werth; in demjenigen aber, was das Ultrakirchenthum beſonders zum Feinde des Pietismus macht, in der Lehre von der geiſtlichen Amtsgewalt, von der Kirche als Heilsanſtalt u. ſ. w. wird ſich auch die moderne Freiſinnigkeit (wie es einſt die Aufklärer gethan) noch weit lieber auf die Seite der Pietiſten ſtellen, da die Welt noch lieber den Pietismus als das Pfaffenthum erträgt. (Uebrigens werden gerade dieſe beiden vom großen Haufen gemeinhin als ſolidariſch verbunden betrachtet.) Allein es handelt ſich für uns nicht darum, was die gemeine Meinung, ſondern was Wahrheit iſt. Daß dieſe aber im vorliegenden Falle nicht ſo leicht zu ermitteln iſt, geht ſchon daraus hervor, daß die Theologen, die ſich mit eingehenden Studien über den Pietismus beſchäftigt haben, doch in der Definition desſelben weit auseinandergehen. Dies rührt daher, daß jeder ſich ſeinen Begriff von der Sache aus denjenigen Anſchauungen bildet, die ihm die Literatur und das Leben, namentlich gerade das letztere, vor Augen bringt; dieſe aber ſind verſchieden, da der Pietismus von der Individualität, von der Familientradition, von der Bildungsſtufe der Einzelnen, die ihn repräſentiren, eine ſehr verſchiedene Färbung erhält, und nicht minder locale und provinzielle Differenzen an ihm ſichtbar werden. Wir glauben, zum Behuf einer gerechten Würdigung dieſer Denk- und Lebensweiſe von folgenden Sätzen ausgehen zu müßen. 1. Der Pietismus ſetzt allen Menſchenwerth in die Frömmigkeit, und zwar 2. in eine Frömmigkeit, die ihre abſolute Norm an der h. Schrift hat, und die 3. alle diejenigen, welche ſie ausüben, zu einer wirklichen Gemeinſchaft vereinigt, local in der Form des Conventikels, aber in weiteren und immer weiteren Kreiſen durch manchfachen theils freien, theils in gewißer Art organiſirten Verkehr. So hingeſtellt, haben dieſe Anſichten des Pietismus für jeden, der überhaupt noch evangeliſcher Chriſt

iſt, volle und entſchiedene Wahrheit; es beſteht zu ihrer Behauptung ein entſchiedenes Recht; der dritte Satz zwar, mit welchem als chriſtliche Gemeinſchaft nicht die Kirche, ſondern der Freundeskreis im weiteſten und engſten Umfange erſcheint, ſtimmt eben darum weder mit dem römiſchen noch mit dem proteſtantiſchen Kirchenbegriffe; aber er ſchließt die Kirche und ihre Inſtitute als den äußeren Rahmen, innerhalb deſſen jene engere Gemeinſchaft ſich bildet, nicht principiell aus; der mildere, nicht ſeparatiſtiſche Pietismus erkennt in der Kirche eine hohe Wohlthat, die er dankbar benützt, ſo weit ſie ihrem eigenen Zweck und Beruf entſpricht; aber erſtlich hält er ſtreng auf dieſe Bedingung; die Kirche iſt ihm nicht die Heilsanſtalt, extra quam nulla salus, ſondern ſie iſt ihm ein Erbauungsmittel, alſo auch nur in ſo weit die Kirchlichkeit eine Pflicht, als die Diener der Kirche ihre Schuldigkeit mit Ernſt und Eifer thun, als namentlich die Predigt erweclich und erbaulich iſt; und zweitens macht er den Anſpruch, daß, da in der Maſſenkirche unmöglich eine Gemeinſchaft gegenſeitigen, lebendigen, brüderlichen Verkehrs, eine wirklich geiſtliche Gemeinſchaft möglich ſei, ihm wie allen, die ſich zu irgend einem löblichen Zwecke zuſammenthun, auch Freiheit zu ſolcher engeren Vereinigung gelaſſen werde. So unverfänglich und unumſtößlich, insbeſondere ſo gut proteſtantiſch jene Sätze in dieſer Allgemeinheit daſtehen: ſo hat ihr Inhalt in der Wirklichkeit eine concrete Form angenommen, durch welche ſich ihr Charakter verändert.

1. Alle chriſtliche Ethik wird mit dem erſten Satze principiell einverſtanden ſein; auch kann man dem Pietismus im allgemeinen den Vorwurf gerechter Weiſe nicht machen, daß er die Frömmigkeit nur in die Andachtsübung ſetze, alſo über dem ora das labora vernachläßige; in unſern Gemeinden ſind ſehr häufig die Pietiſten die fleißigſten Landbauer und Handwerker und infolge deſſen oft auch die wohlhabendſten Leute, die zugleich von dem vielen oder wenigen, was ſie haben, für wohlthätige, menſchenfreundliche Zwecke ein Erkleckliches — ja von den Geſammtſummen, die dafür eingehen, ſehr namhafte Procente abgeben. Faulenzer, die aus der Gottſeligkeit ein Gewerbe machen, finden ſich wohl immer, aber nach ihnen darf man den tüchtigen Grundſtock der Gemeinſchaften nicht beurtheilen. Und was ſpeciell die Jugendbildung anbelangt, ſo iſt Francke mit Wort und That der beſte Gegenbeweis; Männer wie er ſind auch dafür Zeugen, daß es nicht dem Pietismus zur Laſt gelegt werden darf, wenn es Erzieher giebt, die, ſtatt einen ungehorſamen Knaben zu züchtigen, nur für ihn beten wollen (womit aber zu vergleichen iſt der Art. Gebet, Bd. II. S. 581), die alſo, was ſie ſelber mit Energie zu thun ſchuldig wären, aus Bequemlichkeit und in faulem Glauben oder Aberglauben gleichſam auf Gott abladen; Erzieher, die meinen, ein ſüßlich-erbaulicher Geſprächston ſei das Hauptkennzeichen chriſtlicher Erziehung; Thorheiten, die in andern Formen überall vorkommen und nur der Perſon, nicht dem Pietismus zu imputiren ſind. Dennoch hat der Pietismus aus jener unbeſtreitbaren Superiorität der Frömmigkeit über alles andere menſchliche Streben einen Gegenſatz gemacht zwiſchen jener und zwiſchen dieſem, einen ſtarren Dualismus, eine Weltſcheu, die freilich nicht conſequent durchgeführt werden kann. Das hängt zumeiſt damit zuſammen, daß der Pietismus ſich die Begriffe Frömmigkeit und Seligkeit zu wenig in ihrer weſentlichen Einheit denkt, vielmehr allzu vorwiegend die Seligkeit als Zweck, die Frömmigkeit als Mittel ſich vorſtellt, beide aber ſo abstract auseinander hält, daß er die Seligkeit zu etwas ſchlechthin Transſcendentem macht, das weit ab liegt von Zeit und Welt. Dieſe Gegenſätzlichkeit, dieſe Negativität des Seligkeitsbegriffs, dieſe Entferntheit eines Gutes, das er mit Recht als höchſtes Gut erkennt und mittelſt der Frömmigkeit zu erreichen ſtrebt, hat die nothwendige Folge, daß ihm dasſelbe, ſo zuverläßig es durch Gottes Wort und Geiſt verbürgt iſt, doch ſtets wieder zu einem Gegenſtand der Beſorgnis wird, ob er es auch erreiche. Daher nun rührt — im unverkennbaren Gegenſatze zu der echt lutheriſchen Glaubensfreudigkeit und Heilsgewißheit — das ſorgliche, ängſtliche Weſen des Pietismus; daher die ſtete Befürchtung, durch irgend eine Beſchäftigung oder Unterhaltung, die nicht unmittelbar religiöſer Art, alſo ein Mittel zur Seligkeit iſt, etwas an ſeinem

Seelenheil zu verabſäumen;*) daher die Neigung, die freilich bei dem Einzelnen durch perſönlichen Mangel an Takt erſt ausgebildet und unangenehm gemacht wird, überall, auch in ſehr gemiſchter Umgebung, dem Geſpräch eine religiöſe Wendung zu geben und zu reden, als ob man in einer frommen Verſammlung wäre; daher in der ganzen Lebensführung eine gewiße Geſetzlichkeit; daher die Neigung, ſtets in der eigenen Seele zu graben und zu wühlen, um immer genau zu wiſſen, ob der Herzenszuſtand in Ordnung ſei, und die Kämpfe und Anfechtungen, wenn irgend etwas vorgefunden wird, das die Heilsgewißheit in Frage ſtellen könnte; daher das Dringen auf beſtimmte Zeichen des Bekehrtſeins und des Gnadenſtandes, wozu dem Pietiſten nicht, wie dem Lutheraner, ſeine Taufe und ſein Glaube genügt; daher der Maßſtab, wornach er den Werth einer Predigt, eines Liedes bemißt, nemlich einzig die Erwecklichkeit, weil auch die Erweckten doch unaufhörlich des Erweckens bedürfen. Jene Gewohnheit, überall und immer von geiſtlichen Dingen zu reden und auch dem Weltlichen eine erbauliche Wendung oder Färbung zu geben, hat nicht bloß den durchaus berechtigten Grund, daß, weß das Herz voll iſt, davon der Mund übergeht, ſondern entſpringt aus jener Sorglichkeit, es möchte die Seele, wenn ſie nicht abſichtlich und faſt gewaltſam in jedem Moment des Daſeins auf Seligkeit und Frömmigkeit als Zweck und Mittel fixirt werde, etwas verſäumen und dadurch Schaden leiden.**) (In wie fern, bei aller Verſchiedenheit der dogmatiſchen Ausgangspuncte, hierin eine ſehr nahe Berührung des Pietismus mit dem Calvinismus zu Tage tritt, iſt theologiſch leicht nachzuweiſen, gehört aber nicht weiter hieher.)

Ziehen wir hieraus gleich die pädagogiſchen Conſequenzen, ſo ſind es folgende. Indem der Pietismus davon ausgeht, daß die beſchriebene Auffaſſung von Seligkeit und Frömmigkeit, die bei einer gewißen, ſubjectiven Organiſation des Gemüths pſychologiſch durchaus erklärlich und natürlich iſt, auch objectiv die einzig richtige ſei, muß er folgerichtig auch darauf hinwirken, dieſelbe dem Kinde ſchon einzupflanzen und nöthigenfalls durch die Auctorität der Erziehung zu erzwingen. Auch im Kindesalter iſt, als Folge eigenthümlicher, ſubjectiver Anlage, ſolch ein habitus immerhin denkbar; das ſchlagendſte Beiſpiel hiefür iſt Zinzendorf, von dem Barthold (in der in der erſten Note citirten Abhandlung S. 251) berichtet: „Unter dem Einfluſſe weiblicher Erziehung gewann ſchon der zarte Knabe eine ſo excentriſche Richtung auf den Himmel, einen theologiſchen Ernſt, den anders organiſirte Seelen nicht begreifen können. Im Pädagogium zu Halle ſeit ſeinem elften Jahr erzogen und von Francke in ſeiner frühe ſelbſtändigen Denk- und Empfindungsweiſe keineswegs geſchont, trug ſich ſchon der Knabe, aller weltlichen Eitelkeit abgeſagt, mit dem Gedanken, gleich junge Mitſchüler in Form von Ordensgeſellſchaften ſeparatiſtiſch zum Dienſte des Heilandes zu vereinigen. Eine wunderbare Zeit! Hundert Jahre vor dem Bunde politiſch-ſchwärmeriſcher Jünglinge, ein einiges freies Deutſchland auf den Hochſchulen vorzubereiten, fanden ſich „im löblichen Orden zum Senfkorn" hochadelige Knaben zuſammen, die Weltlichkeit zu verſchwören, Glieder an Chriſto zu bleiben, die Heiden zu bekehren." Aber was ſo,

*) Bezeichnend für dieſen Standpunct iſt z. B., was Barthold in ſeinem Aufſatz „über die Erweckten im prot. Deutſchland, insbeſondere die frommen Grafenhöfe ꝛc." — in Raumers hiſtoriſchem Taſchenbuch 1853. II. S. 225 erzählt. „Als einſt an Friedrich Wilhelms I. Tafel eine Bande Komödianten um die Erlaubnis zu ſpielen anhielt, fragte der König den lutheriſchen Prediger Schubert in Potsdam: Schubert, was ſagt Er dazu? Dieſer antwortete: er prüfe ſich eben, wenn er in der Komödie ſtürbe, vor Gottes Thron käme und gefragt würde: Schubert, wo kommſt du her? ob er Freudigkeit hätte, zu ſagen: ich komme aus der Komödie. Der König ſagte darauf mit großem Affect: Nein, in der Komödie mag ich auch nicht ſterben; man weiſe die Leute ab."

**) An Spener ſelbſt wird ſchon in jungen Jahren bemerkt (ſ. Heinrich Schmid, Geſchichte des Pietismus, Nördlingen 1863. S. 48): „Seine Frömmigkeit iſt eine lautere, aber ſchon macht ſich ein Zug von Aengſtlichkeit und Gedrücktheit darin bemerkbar."

aller Erfahrung gemäß, im Kindesalter eine Singularität iſt, die nur als ſolche ihr Recht anſprechen kann, das macht der Pietismus zu einem allgemeinen Geſetz und fordert daher ſchon vom Kinde ein Sorgen um Seele und Seligkeit in einem Sinne, der demſelben nicht natürlich iſt. Auf das Kind wirkt naturgemäß die Welt mit ihren ſichtbaren und greifbaren Realitäten ſo mächtig ein, daß ſeine Gedanken ſich noch nicht auf ein jenſeitiges Ziel in jener excluſiven Weiſe fixiren können; nicht, als ob es nicht für den Gedanken der Seligkeit, für den Werth ſolcher Chriſtenhoffnung tief empfänglich wäre, zumal wenn ſolcher Hoffnung die Liebe ihre Schweſterhand bietet — das Kind z. B. einer ſeligen Mutter gedenkt und ſich auf die Wiedervereinigung freut; aber der Kindesglaube hieran iſt ein freudiger, der Gegenſtand ſolcher Hoffnung iſt ihm gewiß, und nur das Böſe erkennt es als die Macht, die dieſe Hoffnung vernichtet. Dieſer Gegenſatz aber, der Gegenſatz zwiſchen gut und böſe, erſcheint ihm ſo einfach, ſo klar, und für ſeine Verfehlungen getröſtet es ſich der vom Evangelium verkündigten Vergebung ſo kindlich und einfältig, daß da jene Aengſtlichkeit, jenes Graben im eigenen Innern keinen Raum, kein Object findet. Wenn uns von Kindern berichtet wird, die, von einer allgemeinen Erweckung ergriffen, über ihr Sündenelend klagen und jammern,*) ſo können wir uns des Argwohns nicht entſchlagen, daß ſie nicht wiſſen, was ſie thun; daß dieſes ihr laut beweintes Sündenelend ein von andern acceptirter Begriff iſt, der für ſie, für ihr wahres, wirkliches Bewußtſein keinen Inhalt hat.**) Wenn ferner zur Beſchwichtigung jener Furcht um das Seelenheil das negative Mittel der Abkehr von allem Irdiſchen, die Ertödtung jedes nicht religiöſen Intereſſes, und das poſitive Mittel möglichſt zahlreicher und möglichſt ausgedehnter Andachtsübung angewendet wird, ſo iſt das eine wie das andere abermals eine unnatürliche Zumuthung für das Kind. Die Folge iſt entweder die, daß daſſelbe, wenn es willig darauf eingeht, ſchon früh ſeinen Horizont ſo verengt, daß ihm ſein Leben lang ein freier Blick, ein ſelbſtändiges Urtheil nicht mehr möglich iſt; oder eignet es ſich nur äußerlich dieſe Weiſe des Lebens und Benehmens an, bringt es z. B. im Beten zu einer Virtuoſität, die eben als ſolche, als eitles Maulbrauchen, wie es Peſtalozzi nannte, das ſchlimmſte Hinderniß wahrer Herzensfrömmigkeit iſt.***) Dieſe Gewöhnung, das was dem wahrhaft frommen Menſchen heilig iſt, ſtets im Munde zu führen, einen Gegenſtand der Unterhaltung aus demjenigen zu machen, was ſtill im Herzen getragen und bewegt ſein will, das Heilige darum auch überall in Weltliches einzumiſchen, als ob jenes eine Art Zaubermittel wäre, als ob das Ausſprechen von Erbaulichem dem Weltlichen, dem es angefügt wird, die Kraft benähme, der Seele zu ſchaden, iſt etwas, wodurch die Keuſchheit des religiöſen Sinnes unheilbar verletzt und der Religioſität etwas plumpes, mitunter zudringliches und

*) In Zinzendorfs Leben von Varnhagen v. Enſe S. 123 leſen wir: „Mit beſonderer Liebe nahm er ſich der Kinder an, unter welchen durch ſeine eindringlichen Reden bald eine allgemeine Erweckung entſtand. Die Kleinen fühlten gleich den Erwachſenen tiefe Reue und Schmerz über ihr ſündiges Weſen und ſeufzten und ſchrieen zum Heilande um Erbarmung. Sie giengen öfters in dieſer Stimmung, um allein zu ſein, nach dem Huthberge, fielen dort auf die Knie, weinten und beteten zum Heilande. Der Graf ſtand dann wohl von ferne beobachtend, bis alles vorüber war und begleitete zuweilen die Rückkehrenden, mit ihnen ſingend, nach Hauſe.“

**) Dieſen Verdacht haben auch neuere, nach dem Muſter engliſcher, iriſcher, amerikaniſcher Revivals in Deutſchland vorgekommene Dinge (wie die Erweckungen im Elberfelder Waiſenhauſe im Januar 1861) nicht nur nicht gehoben, ſondern beſtätigt. (Vgl. Fabri, die Erweckungen auf deutſchem Boden, Barmen 1861.)

***) „In Saalfeld, in Ebersdorf und an andern Orten ſtellten die fürſtlichen Herrſchaften Gebetsverhöre an; die Kinder mußten auf das Schloß kommen und Proben ihrer Inbrunſt im Gebet ablegen.“ Vgl. Wieſe, die Bildung des Willens, Berlin, 1857. S. 26. Und bei Barthold a. a. O. S. 260 leſen wir ebenfalls aus Saalfeld: „Reihenweiſe beteten Männer und Frauen, Knaben und Mädchen laut aus dem Herzen, zur großen Verlegenheit derer, welchen die Gabe ſprudelnder religiöſer Gefühle oder — Wörter fehlte.“

dadurch abſtoßendes gegeben wird.*) Oder endlich empfindet das Kind den Zwang ſelbſt ſchon als Zwang, was nur die Folge hat, daß ſich gegen alles Religiöſe ein innerer Widerwille anſetzt, der die erſte Gelegenheit zu einem Ausbruche benützt. Spener ſelbſt hat (ſ. Wieſe a. a. O.) ſchon die Erfahrung gemacht, daß ſolche, die „auch von erlaubten Ergötzungen wider Willen zurückgewieſen werden, ſobald ſie der verdrießlichen Aufſeher los, alsdann in ein ungleich unbändigeres und diſſoluteres Leben gerathen, als andere, welchen eine ziemliche“ (geziemende) „Freiheit von Jugend auf gelaſſen worden.“ **) — Eine Herrnhutiſche Schrift von Biſchof Layritz: „Betrachtungen über eine anſtändige und chriſtliche Erziehung,“ Barby 1776 S. 57 verlangt: „es ſollen doch ja ſchon die erſten Vorſtellungen, die ein kleiner Säugling bekommt, auf kein anderes Object gehen, als auf den, der in Zeit und Ewigkeit ſeine Glückſeligkeit machen kann,“ und S. 82: „ſchon die erſten Vorſtellungen und Empfindungen des Kindes ſollen keine andern ſein, als die von ihrem Herrn und Heiland, Jeſu Chriſto, und zwar in dem ewig ſchönen Verſöhnersbilde, wie er am Kreuz ſo milde ſein Blut vergoſſen hat.“ Iſt das, fragen wir, irgend möglich? Verräth ſich nicht ſchon in dem Paſſionsliederton, den die pädagogiſche Doctrin hier annimmt, daß der Pädagog, unbekümmert um des Kindes Seelenkraft, nicht genug eilen kann, ſein eigenes Gepräge auch dem Kind als bleibenden Stempel aufzudrücken? Die Concentrirung des ganzen geiſtigen Lebens auf Religion, die das Chriſtenthum in allweg fordert, weil „nur Eines noth iſt“, iſt doch etwas andres, als die gewaltſame, bei dem einen wohl aus Energie hervorgegangene, bei dem andern aber der Geiſtesträgheit angenehme Beſchränkung alles Intereſſes auf Religion; die Sonne am Himmel muß alles erleuchten und erwärmen, aber ſie zehrt es nicht auf, um allein in der Welt zu ſein. Ein Menſch Gottes ſoll zu allem guten Werk geſchickt ſein, 2 Tim. 3, 17., alſo

*) „In Saalfeld“ (ſ. d. vorige Note) „hatten die Vorſteher einzelner Erbauungsſtunden Kalender eingeführt, daraus jeder ſeine Gemüthsverfaſſung während der ganzen vorigen Woche herſagte.“ Wenn ſo jeder die innerſten Regungen ſeines Herzens öffentlich macht, ſo muß, falls es ehrlich zugehen ſoll, ein großes Bedürfnis ſich mitzutheilen, oder richtiger, eine abſolute Unfähigkeit, das Seine für ſich zu behalten und innerlich zu verarbeiten, nothwendig vorausgeſetzt werden. Ebenſo klar aber iſt, welch ungeheure Verſuchung zur Unwahrheit damit verbunden iſt; wofern man aber durchaus wahr bleibt, ſo wird das nothwendig zu einer Art geiſtlicher Hypochondrie.

**) Eine Schilderung ſolcher Pädagogik giebt Schmid a. a. O. S. 306, wo ein Hofmeiſter, Namens Schilling, mit ſeinen Zöglingen folgende Tagesordnung einhielt. „Früh betete er gemeinſam mit den Kindern, dann mußte jedes geſondert in eine einſame Kammer gehen, und da aus dem Herzen beten, ſo gut es konnte und Gott ſeine Sünden vortragen. Schilling aber behorchte das eine oder andere der Kinder. Darauf begann die Schulinformation und zwar damit, daß jedes den Morgenſegen nachbetete, den ihnen Schilling jeden Tag auf andere Art aus dem Herzen vorbetete. Darauf wurde ein Pſalmſpruch repetirt. Jetzt ſetzte man ſich an den Tiſch und las ein Capitel aus der Bibel. Dann lernten die einen lateiniſche Vocabeln, die andern rechneten und lernten den Katechismus. Zur Erholung durften ſie dann ein wenig in den Hof, da aber nicht ſpielen, ſondern ſie mußten etwas treiben, was nützlich war. Während des Mittageſſens wurde ein vertraulicher Discurs geführt. Nach Tiſch mußte ein Kind um das andere etwas aus dem Sirach oder neuen Teſtament vorleſen und Kinder und Geſinde wurden gefragt, was ſie gelernt hätten. Es wurden ein oder zwei Bußlieder oder andere geiſtliche Lieder geſungen und die Dankſagung gehalten. Die nachmittägliche Information wurde wieder mit einem Abendſegen geſchloſſen, der alle Tage auf andere Art vorgebetet wurde; es wurden Pſalmen und Sprüche repetiet und dann wurde jedes Kind mit einer beſonderen Ermahnung entlaſſen. Sie durften jetzt in den Garten gehen, wo ſie aber ſtreng beobachtet wurden, und ſo oft Schilling ihnen begegnete, ermahnte er ſie, ohne Unterlaß zu beten. Es folgte das Abendeſſen. Daran ſchloß ſich die Vorleſung eines Capitels aus der Bibel und ein Nachtſegen, den jedes für ſich ſprechen mußte.“ — Man wird dabei lebhaft an die geiſtlichen Exercitien erinnert, die die Jeſuitenzöglinge zu präſtiren haben; vgl. die „Erinnerungen eines Jeſuitenzöglings“, Leipzig 1862. S. 13 ff.

doch nicht bloß zu erbaulicher Betrachtung und Unterhaltung. — In der „Wahrhaften und umständlichen Historie von den schwedischen Gefangenen", Sorau 1725 (welche Gefangenen nach der Schlacht von Pultawa in Tobolsk eine Erweckung erlebt und ein hierauf gebautes Schulinstitut eingerichtet hatten) lesen wir unter andrem folgende Schulgesetze: „Während des Ankleidens am Morgen soll kein Kind ein Wort sprechen, — damit die innerliche Erhebung zu Gott nicht gestört werde; beim Waschen, Nägelschneiden u. dgl. soll jedes Kind innerlich seufzen, daß es doch Christus mit seinem Blute von Sünden reinigen möge" — sieht das nicht alles einer Klosterregel aufs Haar ähnlich? — Noch eines Punctes müßen wir erwähnen. Jene Abkehr von allem, was nicht unmittelbar zur künftigen Seligkeit hilft, also allem, was irgendwie den Zwecken, den Interessen des gegenwärtigen Lebens dient, wird zwar als Gesetz beharrlich aufrecht erhalten, aber da der Mensch noch allerlei Dinge in der Welt vorfindet, die als niedere oder höhere Güter einen unläugbaren Werth für ihn haben und darum, mag er sich noch so sehr sträuben, seine Aufmerksamkeit auf sich ziehen, ja durch Naturnothwendigkeit sich dieselbe erzwingen: so entsteht daraus jenes casuistische Markten um Erlaubtes oder Nichterlaubtes, das jene Sorglichkeit und Aengstlichkeit gerade bei gewissenhaften Menschen nur noch steigert und permanent macht, bei heroischeren Naturen dagegen zu einem billigen Abkommen führt, da man freit und sich freien läßt, auf gut Essen und Trinken, auf äußeren Schmuck und Comfort des Lebens etwas hält, daneben aber jederzeit mit Salbung wider aller Welt Lust und Eitelkeit Zeugnis ablegt. Wie jene Casuistik und dieser Widerspruch auf die Erziehung wirkt, davon nur folgende Beispiele. Es wird uns von einem Manne erzählt, der zwar zugiebt, daß seinen Kindern zu Weihnachten ein Christbaum angezündet und allerlei Gaben beschеert werden; sobald sie aber sich der Gaben freuen wollen, hält er ihnen eine Strafpredigt darüber, daß sie auf diese eiteln Dinge ihre Augen richten, anstatt über des Heilandes Geburt mit den Engeln sich zu freuen. Ein anderer macht mit seinen Kindern eine Vergnügungsfahrt auf der Eisenbahn, läßt aber unterwegs, gleichsam zur Sühne dafür, die Kinder unausgesetzt Sprüche und Lieder hersagen. In einem aus derselben Zeit, wie die vorhin angeführte Schrift, stammenden „Tractätlein über christliche Kinderzucht und christlichen Jugendwandel" wird den Kindern als nachzuahmendes Vorbild hingestellt, daß eine dreijährige englische Prinzessin, der von ihren frommen Eltern auf einen Tisch allerlei Puppenwerk und Geschmeide, auf einen andern Tisch eine Bibel und ein Abendmahlskelch gestellt war, die ersteren Sachen stehen gelassen, dafür sich Bibel und Kelch gewählt und sich ehrerbietig dagegen verneigt habe. Ferner wird dort verlangt, auch des Kindes Ergötzlichkeiten müßen allesammt Gottes Ehre bezwecken; das Kind dürfe wohl malen, aber ausschließlich nur erbauliche Sachen, den gekreuzigten Jesus als Hirte, als Lamm, als Bräutigam; auch Pfeifen dürfe es sich aus Weiden machen, aber nur geistliche Melodieen darauf pfeifen mit Andacht; „ein Mägdlein halte für zuläßig das Pflanzen schöner Blumenstöcke, sonderheitlich der Rosmarinen und gesprengten Nägelein, in der Absicht, daß sie sein sollen grünende Tugendblumen, besprenget in ihrem Herzen mit der Unschuld und dem Blute des Erlösers und Seelenfreundes, der weiß und roth ist" ꝛc. Es versteht sich, daß weit nicht allen, die sich auch in der Erziehung zum Pietismus bekennen, solche Geschmacklosigkeit anhaftet, die das Merkmal der gesammten Schäfer-, Perücken- und Zopfperiode ist; den gebildeten Mann schützt, unbeschadet seiner religiösen Ueberzeugung und Haltung, eben seine Bildung vor solchen Verirrungen. Auch darf nicht übersehen werden, daß manche Väter oder Mütter, die für ihre Person pietistischen Grundsätzen huldigen, doch — was verschiedenartige Gründe haben kann — dieselben nicht auf ihre Pädagogik anwenden; aber wenn einmal das Princip angenommen ist und man seine pädagogischen Consequenzen zieht, dieselben auch praktisch zur Ausführung bringt, so ist, wenn auch der Unterschied der Zeiten und der Individuen hierin die mannichfachsten Formen, die mildesten wie die herbsten, zum Vorschein bringt, doch der leitende Gedanke stets derselbe.

Wir geben in dieſer Hinſicht, wie in Bezug auf die eigene Denk- und Handlungsweiſe vollkommen zu, daß es geiſtige Conſtitutionen giebt, für die, wenn ſie einmal anfangen, es mit Seele und Seligkeit ernſtlich zu nehmen, die paſſendſte, die pſychologiſch einzig mögliche Form des chriſtlichen Sinnes und Wandels der Pietismus iſt (auch hierin vergleichbar dem Mönchthum), wie ſich hiſtoriſch (ſ. die angeführte Abhandlung von Barthold) nachweiſen läßt, daß namentlich für die adeligen Geſchlechter am Ende des 17. und Anfang des 18. Jahrhunderts eine gewiße innere Nothwendigkeit vorhanden war, die ſie in die Arme des Pietismus führte. Aber wie darin kraft evangeliſcher Freiheit jedem das Seine gelaſſen werden, wie namentlich in der evangeliſchen Kirche für den nicht fanatiſchen, nicht ſectireriſchen Pietismus ein möglichſt freier Raum offen gelaſſen werden muß, ſo iſt es andererſeits Aufgabe der Wiſſenſchaft, zumeiſt der Moral, und praktiſche Aufgabe derjenigen Chriſten, bei denen jene pſychologiſche Vorausſetzung nicht zutrifft, mit Wort und That zu zeigen, daß es ein Chriſtenthum giebt, das, ohne die Färbung des Pietismus zu tragen, rein und echt iſt und an chriſtlichem Ernſt und chriſtlicher Wahrheitstreue ihm nichts nachgiebt; in Wiſſenſchaft und Leben müßen wir beweiſen, daß die Theſis, die man auf den extremſten Seiten zu hören bekommt: es gebe nur noch Pietiſten und Radicale, eine falſche iſt.

2. Wenn wir als weiteres Merkmal den unbedingten Schriftglauben bezeichneten, ſo ſteht hierin der Pietismus in erſter Linie wieder vollkommen im Einklang mit der geſammten evangeliſchen Kirche; wer ihn darob angreift, greift die Kirche ſelbſt an; die orthodoxeſten Gegner des Pietismus hätten am wenigſten ihm hierin einen Vorrang zugeſtanden. Worin aber beide differiren, das iſt wiederum die Art, wie das gemeinſame Princip weiter verfolgt und praktiſch angewendet wird. Die Kirche hat das Bibelbuch, wie es einmal ſeit Jahrhunderten recipirt und als heiliges Buch, als Wort Gottes anerkannt war, feſtgehalten und ſich dazu als zur Quelle und Norm aller Gotteserkenntnis und aller Gerechtigkeit bekannt, ohne erſt die menſchliche, hiſtoriſche und literariſche Seite derſelben eingehenden Unterſuchungen zu unterwerfen; ſie vertraute hierin dem Urtheil der alten Kirche, die die kanoniſchen Schriften geſammelt und auctoriſirt hatte, und vertraute der Erfahrung, die jedem in allwege die Schrift als Gottes Wort bezeugt. Die Kirche bedurfte und bedarf ſchlechthin ſolch einer heiligen Urkunde, die als Schrift durch alle Wechſel der Zeiten ihre Urſprünglichkeit unveränderlich bewahrt, und als Zeugnis des Offenbarungsgeiſtes ſtets das Mittel der Reinigung, Kräftigung, Wiedererweckung für die Kirche iſt. Aber ſo entſchieden dieſe Stellung der Schrift, Alten und Neuen Teſtamentes, als Theſe behauptet wird, und ſo reichlich und fruchtbar demgemäß Theologie und Kirche von der Schrift Gebrauch macht: ſo bekannt iſt doch, wie klar ſich Luther des Unterſchieds zwiſchen Altem und Neuem Teſtament bewußt war, wie frei er ſich dem Geſetze gegenüber ſtellt; es entgeht ihm nicht, daß Hiob ein „feines Gedicht" iſt, daß die Propheten in ihren Weisſagungen „von Königen und weltlichen Läufen" ſich öfters geirrt, daß ſie auf den ewigen Wahrheitsgrund bauten, aber hie und da „neben Silber und Gold auch Holz, Heu und Stroh mit unterfallen ſei" (ſ. Köſtlin, Luthers Theologie II. S. 262). Ferner hält er mit ſeiner Meinung über den Brief Jakobi und über die Apokalypſe nicht hinterm Berge: — lauter Zeichen davon, daß er, ſo unzweifelhaft ihm die Schrift als Ganzes und ihrem Hauptzwecke nach das lautre, unantaſtbare, unumſtößliche Gotteswort iſt, doch dem Einzelnen gegenüber ſein freies Urtheil, das Urtheil des ſeiner ſelbſt bewußten, mit eigenen Augen ſehenden Geiſtes ſich gewahrt hat. Das iſt die echt kirchliche, die echt theologiſche Stellung zur Schrift; der Pietismus dagegen verräth nicht nur ſeine Pietät gegen die Schrift, in der wir alle ihm nicht nachſtehen wollen, ſondern zugleich ſeine Aengſtlichkeit auch an dieſem Puncte darin, daß er alles dasjenige ſcheut, was einer Kritik in irgend einem Sinne gleich ſieht; hat er es doch (wie freilich auch die Orthodoxen jener Zeit) dem ehrwürdigen, tief-ſchriftgläubigen J. A. Bengel ſchwer verübelt, daß er ſich mit der ſo nöthigen Kritik des griechiſchen Textes des N. T. beſchäftigte.

Entweder wird dann alles nur zur Erbaulichkeit verwendet, was zwar für den praktischen Zweck durchaus genügt, worauf aber die Theologie sich nicht beschränken darf; oder wird mit künstlichen Mitteln, durch Allegorie oder theosophische Divination jede Ungleichheit oder Schwierigkeit weggeräumt, nebenbei auch allerlei eigene Weisheit sehr verschiedenen Werthes erst hineingelegt, an die Moses und die Propheten, die Apostel und die Evangelisten von ferne nicht gedacht haben; da freilich hört die Sorglichkeit auf, indem man frischweg interpretirt und sich über Dinge hinwegsetzt, die dem gewissenhaften Ausleger gerechte Bedenken erregen. Besorgt ist man nur darum, daß doch mit den einmal feststehenden Ansichten alles einzelne genau zusammenstimme. In dieser Beziehung wird die Erziehung natürlich weniger vom Pietismus berührt; nur mittelbar steht damit im Zusammenhange, daß derselbe 1) für das Lesen der Bibel in Haus und Schule nicht gern eine Auswahl des für die Jugend Geeigneten trifft, weil er z. B. auch einem Capitel aus dem Leviticus, aus dem Hohenlied, aus dem Buch Esther schon darum, weil auch dies alles einmal in der Bibel steht, denselben heilsamen Einfluß auf die Gemüther zuschreibt, den er mit der Kirche der Schrift überhaupt zuerkennt, überhaupt dieses Lesen an sich schon als ein gutes, Gott gefälliges Werk betrachtet, wie der Katholik das Lesen des Breviers; und daß 2) die Bibelerklärung im Religionsunterricht unter dem Einfluß jener Methode steht. — Weit stärker jedoch scheidet sich der Pietismus von der Kirche durch den praktischen Gebrauch, den er von der Schrift als Lebensnorm macht. Der evangelischen Kirche (die in ihrer Praxis besser als in ihrer Theorie Geist und Buchstabe zu scheiden verstand) ist es nie eingefallen, die Fußwaschung, obgleich sie nach dem Wortlaute von Joh. 13, 14. 15. geboten ist, als Gebot zu befolgen oder nach Jak. 5, 14. die Kranken mit Oel zu salben; der Pietismus aber, obschon auch er sich außer Stande sieht, nach solch buchstäblicher Auslegung z. B. von Matth. 5, 40., 19, 21. zu handeln, hat doch Gemeinschaften gebildet, in denen z. B. wegen Ap. G. 15, 20. keine Blutwurst gegessen wird oder nach 1 Kor. 11, 10. 13. 15. auch Mädchen und Bräute in der Kirche eine Haube tragen müßen. (Zinzendorf hat für die verschiedenen Classen des weiblichen Theils der Gemeinde verschiedene „Gemeinhauben" angeordnet, was dem wackern J. J. Moser, als er mit Familie nach Ebersdorf kam, denn doch zu stark war. S. Barthold, a. a. O. S. 339.) Der gesetzliche Geist läßt nicht zu, daß an der Schrift eine historische Seite anerkannt und darum das Ewige, sittlich-Nothwendige vom Temporären unterschieden wird. Besonders aber gehört hieher die Praxis, die Schrift für alle Fälle des Lebens als ein Orakelbuch zu brauchen, indem man eine Loosung, d. h. irgend einen durch zufälliges Aufschlagen vor Augen gebrachten Spruch als unmittelbare göttliche Weisung betrachtet. (Von diesem sog. Däumeln — mit dem Daumen aufs Gerathewohl in das ungeöffnete Bibelbuch stechen und den Spruch, auf den zufällig der Finger zu stehen kommt, als göttliche Antwort auf eine bestimmte Frage oder als Weissagung herausnehmen — berichtet Barthold a. a. O. S. 375—378 merkwürdige Geschichten; auch J. J. Moser hat, nach S. 242, große Stücke darauf gehalten. Was von dieser Art nicht pietistisch, sondern einfach christlich ist und zu einem rechten Gebrauche der Bibel gehört, darüber s. die Moral des Unterzeichneten, Stuttg. 1864, S. 261.) Ein wichtiges Moment liegt endlich darin, daß der Pietismus die Weissagung der Schrift, so weit sie noch nicht erfüllt ist (und er sieht gemäß seiner buchstäblichen Interpretation vieles als noch nicht erfüllt an, was wir mit den Reformatoren entweder als schon mit Christi Erscheinung erfüllt oder aber als eine prophetische Anschauungs- und Darstellungsform betrachten, die so, wie sie buchstäblich lautet, gar nie zur Erfüllung bestimmt war), zu einem Gegenstande besonderen Forschens, wohl auch Grübelns und Speculirens macht. Während die Reformatoren, und wie wir meinen, mit vollem Recht, gemäß ihrer durchaus gesunden Denkweise, sich mit den allgemeinen, großen Gegenständen christlicher Hoffnung — Wiederkunft Christi, Auferweckung der Todten, Gericht, ewiges Leben — begnügen, das Wann und Wie aber durchaus und getrost dem Herrn anheimstellen:

ſo bringt es die Sorglichkeit des Pietismus mit ſich, daß er über dieſe Dinge viel Genaueres wiſſen will. Daher die Vorliebe für apokalyptiſche Studien, Deutungen und Berechnungen, die Geneigtheit, irgend eine vielleicht ſcharfſinnige Hypotheſe in dieſem Gebiete ſofort für ausgemachte Wahrheit zu nehmen; daher die Ungeduld, mit welcher zu jeder Zeit die große Weltkataſtrophe ſchon auf nahe Friſten angekündigt wird; daher auch die bei Pietiſten nicht ſeltene Gewohnheit, in allem, was ſich ihrer Warnehmung darbietet, ein Zeichen der Zeit, d. h. des nahen Weltgerichtes zu entdecken und darum auch vieles, was ihnen neu erſcheint, weil ſie es vor Augen haben, was aber zu allen Zeiten nicht anders geweſen iſt, als ſolch ein bedeutſames Omen zu betrachten und ſich wichtige Gedanken darüber zu machen. Aus derſelben Quelle ſtammt aber auch, verbunden mit jener buchſtäblichen Uebertragung des Schriftinhalts auf jede Gegenwart, die Neigung, Wunder zu ſehen, die den ſo gearteten Glauben gar oft in eine höchſt bedenkliche Verwandtſchaft mit dem Aberglauben bringt; ſtimmt es doch eben mit jener Anſicht, daß die allerletzte Zeit vorhanden ſei, genau zuſammen, daß auch die dämoniſchen Mächte nicht müßig ſind, was ſich dann nicht bloß in der ſittlichen Welt, ſondern auch in phyſiſchen Wirkungen kund giebt. — Wenn dieſe letzteren Züge im Bilde des Pietismus gleich weniger Einfluß auf die Pädagogik haben, ſo durften ſie doch auch hier nicht übergangen werden, ſowohl deshalb, weil ein Kind, das in ſolch einem Vorſtellungskreiſe aufwächst, bei einiger Empfänglichkeit dafür allmählich ganz in denſelben hineinwachſen wird; als auch deshalb, weil, wie wir unten ſehen werden, einzelne Ausläufer oder Auswüchſe des Pietismus unmittelbare pädagogiſche Folgerungen aus jenen Prämiſſen ziehen und die Erziehung ſpeciell durch dieſe beſtimmt werden laſſen.

3. Inſofern der Pietismus weſentlich ein gemeinſchaftſtiftendes Princip iſt, daher auch im engeren, beſtimmteren Sinne nur diejenigen ihm zugezählt werden, nur diejenigen unter den Pietiſten ſelber als erweckte und bekehrte Leute gelten, die ſich zur Gemeinſchaft halten, ihre Zuſammenkünfte beſuchen und im Privatverkehr ſich möglichſt auf die Gemeinſchaftsglieder beſchränken, dieſen aber deſto mehr, auch durch fleißige Reiſen zu einander, bethätigen:*) ſo wird die Erziehung des Pietismus immer auch eine Erziehung für die Gemeinſchaft ſein. Das iſt im großen Stil ausführbar geworden in der Brüdergemeinde, die es denn auch nicht unterlaſſen hat, auf jede Weiſe den Gemeinſinn, den Gemeinde-Patriotismus zu pflegen, eine Liebe zur Gemeinde und allen ihren Inſtitutionen und deren perſönlichen Trägern, die unſtreitig einer der ſchönſten Züge im Leben dieſer Brüder iſt. Die oben citirten Barby'er Betrachtungen ſagen S. 187: „Es muß billig dafür geſorgt werden, daß die künftigen Glieder der Verfaſſung (des Landes oder der Gemeinſchaft, worin ſie geboren ſind) durch weiſe und verſtändige Leute mit dem Geiſte der Verfaſſung recht bekannt gemacht werden. Die alten und neuen Staaten haben eingeſehen, daß ſie nicht dauerhaft ſein würden, wenn nicht die jungen Bürger ebenſo fortdenken lernten, wie die erſten Stifter eines ſolchen Staates gedacht haben. Es muß daher die Jugend auch nothwendig von dieſer Verfaſſung durch die Erziehung praktiſch und hinlänglich unterrichtet werden." In anderer Weiſe hat Zinzendorf denſelben Zweck auch dadurch zu erreichen geſucht, daß er (ſ. Varnhagen S. 125) es den Kindern als die größte Strafe vorſtellte und zu fühlen gab, „nicht mitbeten, nicht mitſingen, nicht mit in die Verſammlung gehen zu dürfen." Im kleinen iſt alles dies auch in den religiöſen Gemeinſchaften möglich; die Kinder werden von den Eltern mitgenommen, werden freundlich begrüßt,

*) Zeitweiſe ſind dieſe Kennzeichen der Erweckten wohl auch noch anders präciſirt worden. In Tholuks Geſchichte des Rationalismus (Berlin 1865. S. 34) leſen wir, daß nach Franckes Tod die Abſonderung der Pietiſten von der übrigen Welt ſo ſehr geſchärft wurde, daß ſogar der Halle'ſche Dialekt als Zeichen der Erwecktheit galt — natürlich nur in der negativen Weiſe, daß, wer ihn nicht ſprach, a priori auch kein Erweckter war.

dürfen mithören, mitbeten, mitſingen, und wenn würdige Männer als Sprecher fungiren, ſo macht die Theilnahme an ſolch einer ecclesiola unfehlbar auf manches gute Kindesgemüth einen unauslöſchlichen, feſſelnden Eindruck. Dieſes Gemeinſchaftsleben kann namentlich in der Hinſicht günſtig auf die ſittliche Bildung wirken, als die Standesunterſchiede hier zurücktreten hinter der auf Gleichgeſinntheit beruhenden Gemeinſchaft. Es iſt zwar merkwürdig, wie ſehr z. B. bei Zinzendorf das gräfliche Standesbewußtſein ſich ſelbſt innerhalb der brünſtigſten Frömmigkeit noch forterhielt (ſchon als Knabe, da er ſeinen Orden „zum Senfkorn“ ſtiftete, gieng er ausſchließlich mit adeligen Söhnen um, „mit bürgerlichen Studiengenoſſen hatte er kein Verhältnis“ — Barthold a. a. O. S. 252; als er nach ſeiner Aufnahme in den geiſtlichen Stand durch die theologiſche Facultät in Tübingen predigte, trug er das Ordenskreuz über dem Chorrock; in Ludwig von Pfeils Biographie [von Merz, S. 77] leſen wir, mit wie „ſchneidendem Hochmuth“ er ſich darüber ausgelaſſen, daß Pfeil, der doch damit einer göttlichen Weiſung zu folgen gewiß war, eine Bürgerliche heirathete). Aber im allgemeinen hat der Pietismus die Regel Matth. 20, 26. 27. in einem Grade zur Erfüllung gebracht, wie wir dies ſonſt ſelten treffen. Mag es auch nicht ganz frei von Oſtentation geweſen ſein, daß, wie Barthold erzählt S. 259, Herzog Chriſtian Ernſt von Saalfeld in eigener Perſon „fromme Schuſtersweiber, die viel Gebetskraft hatten“, als Kutſcher in ſeinem Phaethon ſpazieren fuhr, „um ſie des Heilands wegen öffentlich zu ehren;“ mag es auch dem feineren geſelligen Takt und Geſchmack nicht zuſagen, wenn ein gebildeter, in Ehren und Würden ſtehender Mann mit einem Bauern oder Leineweber auf Du und Du ſteht: es iſt und bleibt doch ein ſchönes Bild, wenn z. B. (ſ. Pfeils Leben von Merz, S. 401) das Haus des Grafen Seckendorf in Stuttgart, des königlichen Staatsminiſters, wo der höchſte Adel und die auswärtigen Geſandten ſich ſammelten, zugleich der Ort war, wo die Geringſten und Aermſten unter den Gläubigen herzliche Aufnahme fanden; wenn derſelbe (S. 408) einmal von der Hoftafel in eine „Stunde“ gieng, ohne ſich vorher umkleiden zu können, dann aber, weil ſeine goldgeſtickte Uniform die Brüder, Handwerker, Weingärtner ꝛc. zu incommodiren ſchien, dieſelbe auszog und ſich in Hemdärmeln unter ſie ſetzte. So weit wir warnehmen konnten, haben ſich die Frommen aus niedern Ständen ſolch einem vornehmen Bruder gegenüber in der Regel beſcheiden benommen; derjenige Communismus, den die chriſtliche Frömmigkeit pflanzt, iſt ein anderer, als den Baboeuf gepredigt hat. — Eine richtige Pädagogik wird aber die Eltern vor zwei Fehlern bewahren, die an dieſem Puncte möglich ſind: erſtens, daß ſie nicht die Meinung, außerhalb der Gemeinſchaft ſei alles nur Welt, ſchnöde verderbte Welt, als ein Vorurtheil in des Kindes Seele pflanzen oder einätzen, das ſpäter zur permanenten Ungerechtigkeit, zu einem mit chriſtlicher Liebe und Wahrheit (dem ἀληθεύειν ἐν ἀγάπῃ Eph. 4, 15.) nicht mehr verträglichen Parteigeiſte wird, der gerade der heranreifenden Jugend ſo leicht ſich bemächtigt („ſchnell fertig iſt die Jugend mit dem Wort; gleich heißt ihr alles ſchändlich oder würdig, bös oder gut“); und zweitens, daß nicht einem Jüngling durch väterliches Gebot auferlegt wird, er müße ſich — bei Verluſt der Seligkeit oder doch der elterlichen Liebe — an ſolch eine Gemeinſchaft anſchließen. Dieſe iſt ja doch nicht göttlich geſtiftete Heilsanſtalt, extra quam nulla salus, ſondern ſie iſt ein Verein, ein Freundeskreis; um ſich aber an ſolch einen Kreis anſchließen zu können, muß eine perſönliche Anziehungskraft vorhanden ſein, die auch bei gleichen ſittlichen und religiöſen Grundſätzen nicht immer vorhanden iſt. Eben ſo ſchlimm aber wäre das Umgekehrte, wenn ein Vater dem Sohne, der in einer Gemeinſchaft (wir ſagen nicht: in einer Secte) ſeinem wirklichen religiöſen Bedürfniſſe zu genügen ſucht, dies verbieten wollte, weil er ſelbſt entweder ſolche Bedürfniſſe gar nicht kennt oder zu ihrer Befriedigung dieſes Mittels nicht bedarf; in ſolchem Fall hätte der Sohn ein Recht, den Vater an Ap. G. 4, 19. zu mahnen. Ueberhaupt kann nicht geſagt werden, es ſei eine der Aufgaben des rechtſchaffenen Erziehers, ſeine Zöglinge vor dem Pietismus zu ſchützen, alſo auch Aufgabe des rechtſchaffenen Lehrers,

etwaigen Einflüſſen dieſer Art, die die häusliche Erziehung auf ſeine Schüler ausübe, entgegenzuwirken; nur gar zu nahe läge die Gefahr, daß damit in des Kindes Seele dem Chriſtenthum ſelbſt entgegengewirkt würde. Iſt nur die Erziehung eine recht chriſtliche, wird eben darum das Gefühl des Kindes rein, wahr und geſund erhalten und macht die gründliche allgemeine Bildung den Zögling zu ſelbſtändigem Urtheil auch in religiöſen und ſittlichen Dingen fähig: dann iſt, wenn gleichwohl derſelbe eine pietiſtiſche Farbe annimmt, dies einfach als Sache perſönlicher Freiheit zu betrachten, der nur in ſo weit Schranken geſetzt werden müßen, daß nicht etwa ein pietiſtiſch gerichteter Jüngling das ganze Elternhaus tyranniſirt und ſelbſt gegen Vater und Mutter den Propheten ſpielt; bei geſunden und wahren Naturen wird dies ohnehin häufig nur ein Durchgangspunct in der geiſtigen Entwicklung ſein, die, je weniger gewaltſam dagegen reagirt wird, ſich um ſo gewißer mit der Zeit abklärt, das Unreife ausſcheidet, das Kernhafte und Lebensfähige aber bewahrt.

II. Die charakteriſtiſchen Merkmale des Pietismus können, wie bisher gezeigt, bei aller Anerkennung der Richtigkeit und Reinheit ihrer Ausgangspuncte einem Urtheile nicht entgehen, das die Identität pietiſtiſcher und chriſtlicher Erziehung verneint. Dagegen ſtellt ſich uns das Bild in entſchieden günſtiger Beleuchtung dar, wenn wir den Pietismus, auch nach ſeiner pädagogiſchen Bedeutung, als eine hiſtoriſche Erſcheinung faſſen, die zu ihrer Zeit mit beſtimmter Miſſion in Welt und Kirche eintrat. Es iſt das kein Widerſpruch, ihm als einer geſchichtlichen Thatſache, und desgleichen als einer fortdauernd wichtigen Form religiöſen Lebens ein relatives, aber in dieſer Relativität ungeſchmälertes Recht bereitwillig und achtungsvoll zuzuerkennen, und zugleich doch auf die Schatten, die ihm als Praxis anhaften, hinzuweiſen und darum gegen jede Ausdehnung jenes relativen Rechtes zu einem abſoluten, zur Identificirung mit dem Chriſtenthum ſelbſt Proteſt einzulegen; das iſt oft genug die Stellung, die wir bedeutenden geſchichtlichen Größen, Denk- oder Lebensformen anweiſen müßen, daß ſie für ihre Zeit nothwendig und heilſam waren und es für gewiße ſubjective Zuſtände fortwährend ſind, gleichwohl aber den Anſpruch allgemeiner, dominirender Geltung nicht erheben dürfen, ſondern ihren Gegenſatz neben ſich, die allgemeine höhere Wahrheit über ſich dulden müßen. Nicht nur an dem, was der Pietismus Wahres vertritt und Gutes anſtrebt, ſondern ebenſo auch an dem, was dem unbefangenen Blick, dem gebildeten Geiſt an ihm mißfällt, kommt uns um ſo klarer zum Bewußtſein, was der reine Kern des Chriſtenthums iſt ohne die Umhüllung menſchlicher Zuthaten.

1. Der Pietismus hat gleich von Anfang eine pädagogiſche Thätigkeit entwickelt, die ſchon als ſolche, abgeſehen von ihrem Inhalt, unſre volle Anerkennung verdient. Spener ſelbſt hat zwar (abgeſehen von ſeinem katechetiſchen Wirken, ſ. u.) keine ſpeciell pädagogiſche Thätigkeit ausgeübt; er ſagt wiederholt (in ſeinen theol. Bedenken II. S. 97, III. S. 151, 376), von Schularbeit und Methode, überhaupt davon, wie mit der Schuljugend umzugehen, verſtehe er nichts, „weil er weder activ noch paſſiv in öffentlichen Schulen als ein Lehrender oder Lernender ſich befunden“ (Spener hatte nemlich, bevor er im 16. Lebensjahre die Univerſität Straßburg bezog, ausſchließlich nur Privatunterricht genoſſen); doch wurde er durch viele Anfragen genöthigt, ſeine Anſicht („was er naturali judicio aſſequire“) über Erziehungsgegenſtände auszuſprechen. Denn gerade jene Sorge des Pietismus um Seele und Seligkeit mußte alsbald auf den Werth möglichſt früher Bekehrung und Frömmigkeit führen, und da die Welt im Gegentheil die Jugend ſo früh als möglich ins Weltleben hineinzog, die Kirche aber ihrerſeits nicht einmal die ihr obliegende Katecheſe mit Fleiß und Ernſt betrieb, ſo ſah ſich der Pietismus deſto mehr berufen, Hand anzulegen. Welch großartige pädagogiſche Wirkſamkeit das Haller Waiſenhaus übte, ſei hier nur erinnert, da der Art. Francke das Nähere enthält;*) es iſt aber auch bekannt, wie ſtark dieſes

*) Einiges dort noch nicht Enthaltene, was von dem Verf. jenes Artikels inzwiſchen in den Acten des Haller Waiſenhauſes vorgefunden wurde, hat Tholuk (Geſchichte des Rationalismus,

Beispiel wirkte, wie von da an Waisenhäuser, Erziehungs-, Rettungsanstalten aller Art großentheils als Werke freier Wohlthätigkeit entstanden sind. Denn bis heute noch sind weitaus die meisten Institute dieser Art vom Pietismus ausgegangen; in Württemberg kam es vor, daß einst, als man eine Anstalt für Cretinen errichten wollte, ein nichts weniger als pietistisch gesinnter Mediciner, der dafür thätig war, den praktischen Rath gab: „Nehmt doch auch Pietisten dazu; zu so etwas gehört immer einiger Fanatismus; wer könnte sonst solche Eselsgeduld haben?" ein Zeugnis, in welchem wir eine nicht geringe Ehre für den Pietismus erkennen. Wohl hat sich daran auch einiger Factionsgeist gehängt; man hat die Erfahrung gemacht, daß Institute, die nicht von Pietisten gegründet und geleitet sind, von diesen auch weit weniger unterstützt werden; aber nichtsdestoweniger bleibt ihnen der Ruhm großer Rührigkeit und Opferwilligkeit für solche Zwecke. Und was für tüchtige Persönlichkeiten aus diesen Kreisen hervorgegangen sind, dafür genügt es, an den Pfarrer Flattich (s. d. Art.), den Stuttgarter Privatlehrer Jeremias Flatt (s. Knapps Christoterpe 1852), den Inspector der Beuggener Anstalten, Chr. H. Zeller zu erinnern. Ja, es ist nicht zu leugnen, daß durchs vorige Jahrhundert hindurch die ausgezeichnetsten Lehrer an den Volksschulen Pietisten waren. Denn bei der großen Mangelhaftigkeit der Vorbildung des Volksschullehrerstandes, bei der höchst gedrückten äußeren Lage, der niedrigen Stellung derselben (sie befanden sich ja, wie eine Schulverordnung sich ausdrückt: im Stande der Unbeträchtlichkeit) war es einzig die Frömmigkeit, die solch einem Lehrer die für seinen Beruf nöthige Idealität, das höhere Bewußtsein, das Gefühl einer Würde gab, also dasjenige, was im gegenwärtigen Jahrhundert, d. h. seit Pestalozzi, dem Lehrstand noch aus andern Quellen zugeführt worden ist, während jene Frömmigkeit ohnehin die gewissenhafteste Führung des Amtes zur Folge hatte. — Aber noch auf weiteren Wegen hat der Pietismus dem Erziehungsfleiß einen neuen, mächtigen Impuls gegeben. Erstlich nehmen wir in den Schulordnungen (wie namentlich der württembergischen v. J. 1729) deutlich wahr, daß auch die Behörden jenem Anstoß sich nicht entzogen, daß auch Regierungen und Consistorien durch den Pietismus das Gewissen geschärft wurde. Sodann sind von Halle aus eine Menge Hofmeister oder Hauslehrer in die Familien eingetreten, durch die man nachhaltiger, als Schule und Haus es vermochten, auf die Jugend einzuwirken suchte. (Vgl. Barthold a. a. O. S. 358, Zezschwitz Katechetik I. S. 252.) Diese Regsamkeit des Pietismus wurde auch von den Gegnern alsbald wargenommen, freilich nicht eben mit Wohlgefallen; schon 1693 war in Hamburg eine (ursprünglich französisch abgefaßte) Schrift erschienen mit dem Titel: „Die Klugheit der Gerechten, die Kinder nach den wahren Gründen des Christenthums von der Welt zum Herrn zu erziehen," gegen die ein Hauptfeind der Pietisten, der dortige Pastor Mayer, alsbald von der Kanzel sein Anathema schleuderte; und im J. 1709 gab ein gewißer Hieronymus Bahr eine Scharteke heraus: „über die höchst verderbliche Auferziehung der Kinder bei den Pietisten" — ein Beweis, daß man sehr wohl merkte, es sei etwas kräftig im Werke, das den großen Haufen in seiner Trägheit aufstörte. Endlich ist noch besonders zu erwähnen, daß die Literatur der Kinder- und Jugendschriften auch vom Pietismus sehr reichliche Beiträge erhalten hat, ja man wird sagen müßen, sich erst gewißermaßen dorther datirt. Von den ersten Erzeugnissen dieser Art hat der Unterzeichnete in seiner ev. Pädagogik, 3. Aufl. S. 26, erste Note, das Bedeutendste erwähnt; aus neuerer Zeit sei hier, außer der zahllosen Menge von Kindertractätchen, christlichen Kinderliedern, Kindermissionsschriften ꝛc. nur

S. 25 f.) neuerlich mitgetheilt. Unter anderem ist dort zu lesen, daß Recreation den Schülern zwar gestattet war (was auch sonst bekannt ist), aber daß, da kein Geschrei und keine Wildheit dabei vorkommen durfte, die Lehrer ihre Verlegenheit kund gaben, was für Spiele man denn spielen solle? Das Ballspiel war aus diesem Grunde untersagt; aber dagegen auch das Brettspiel, weil keine Motion dabei sei und man von der Betrachtung des gehörten Wortes Gottes abgehalten werde.

des sel. Barth in Calw, seiner Jugendblätter und Kindergeschichten gedacht. Hatten die christlichen Verfasser solcher Schriften auch nicht immer den richtigen Takt, mischt sich namentlich das Erbauliche manchmal sehr am unrechten Orte mit ein, thut überhaupt die erbauliche Tendenz der poetischen Conception, der Unbefangenheit und Harmlosigkeit des Geschichtsbildes gar oft und viel Eintrag: es ist dennoch außer Frage, daß auch auf diesem Wege viel Gutes gestiftet worden.

2. In Betreff des Materiellen, des praktischen Zweckes, den diese eifrige Erziehungsthätigkeit des Pietismus anstrebt, haben wir das Irrige und Bedenkliche, was daran haftet, oben rückhaltslos dargelegt. Aber nicht minder lebhaft sind wir überzeugt, daß der Pietismus mit seinen Erziehungsprincipien eine höhere Mission hatte und für die evangelische Christenheit auch in dieser Beziehung ein heilsames Ferment war. Man muß sich zuvörderst an die unsägliche, unglaubliche Schlechtigkeit und Liederlichkeit erinnern, die seit Ludwig XIV. alle Höfe und Regierungen, und von da aus zumeist die höheren Stände vergiftet hat, um den Werth und die Nothwendigkeit pietistischer Sittenstrenge und religiösen Ernstes zu ermessen. Barthold sagt (a. a. O. S. 236): „War nicht, im Vergleich mit solcher Verworfenheit, selbst der geistesblödeste Pietismus ein Stand der Rechtfertigung und beifällig vor Gott und Menschen?“ und S. 253 berichtet er von Zinzendorf, da dieser auf Reisen war: „In Paris staunten die Frauen den protestantischen Heiligen an, der nicht in der Oper oder in Ballsälen, sondern nur in der allerernstesten Gesellschaft sich blicken ließ.“ Daraus erklärt sich ja namentlich auch, warum die vornehmen Geschlechter zu Speners und Zinzendorfs Zeit für den Pietismus so außerordentlich empfänglich waren. Barthold bemerkt (I. S. 153) unter anderem namentlich: „Die große Zahl verunglückter vornehmer Ehen lehrte die Frauen den Vortheil würdigen, welchen strengere Religiosität ihrer Männer verhieß; im Heiligthum der Ehe zeigte sich die Kraft der Erweckung und Begnadigung am sichtbarsten.“ Nun hatte zwar die Kirche den Beruf, solchem Verderben zu steuern. Aber gerade das ärgerte nun die Pastoren, daß der Pietismus die Unfähigkeit der kirchlichen Institutionen und Amtsträger zur Erfüllung jenes Berufs zur Voraussetzung hatte, welche, wie schon in Schriften von Valentin Andreä, Heinrich Müller, Theophilus Großgebauer (s. Schmid a. a. O. S. 9 ff.), so nun in den piis desideriis von Spener auch zur Aussprache kam. Auf die Händel, die deshalb zwischen den Orthodoxen und den Pietisten geführt wurden, haben wir hier nicht weiter einzugehen (sie sind u. a. von Schmid ausführlich dargelegt); dagegen können wir nicht übergehen, was in unserer Zeit vom Standpuncte lutherischen Kirchenthums aus gegen den Pietismus, speciell auch seine pädagogische Tendenz betreffend, gesagt wird. In dem „System der christlich-kirchlichen Katechetik“ von C. A. v. Zezschwitz (I. Leipzig 1863, S. 547) lesen wir: „Zur Ausgleichung der subjectiven Gliedschaft und des objectiven Heilsgrundes geht der Pietismus mit einseitigem und menschlichem Streben auf subjective Lebensanregung vor, nicht auf eine erhöhte Ueberleitung der im objectiven Wesen der Kirche liegenden Heilskräfte auf die unlebendigen Glieder. Das eigentlich Pietistische ist: mit Kunstmitteln subjectiver Anregung und Belebung den Gnadenmitteln unterstützend zu Hülfe zu kommen.“ Jene Kunstmittel sind (S. 589): „erbauliches Lehrgespräch; Anleitung zum Herzensgebet; die Confirmation als subjective Erneuerung des Taufbundes.“ Wie durch letztere die Taufe abgeschwächt werde, so (S. 580) trete die Beichte zurück hinter der seelsorgerlichen Besprechung. In der Confirmation sei (S. 582) nicht mehr die Handauflegung, sondern der Handschlag (das Gelübde) die Hauptsache; überhaupt gehe (S. 588) dem Pietismus der Sinn für die objectiven Lebensmächte ab. Wir glauben nicht, daß Spener, wenn ihm schon in dieser modernen Theologensprache opponirt worden wäre, dadurch sich geschlagen gesehen hätte. Die objective Lebensmacht, für welche er, wie wir hören, mehr Sinn hätte haben sollen, ist die Kirche. Aber war sie denn eine Lebensmacht? war nicht das eben Speners Klage, daß sie erstorben, daß sie macht- und kraftlos sei? Freilich:

ſie iſt ja eine objective Größe, ſie hat ja das Amt, ſie hat die Schlüſſel, ſie hat das Sacrament, und das ſind Dinge, die heilskräftig wirken, mag auch das adminiſtrirende Subject kein Heiliger ſein, mögen die Perſonen, die die Kirche zeitweilig repräſentiren, dieſer ihrer Würde auch wenig entſprechen. So ſtehts in der Dogmatik; aber die Wirklichkeit, die vor Augen liegt, iſt auch eine objective Lebensmacht, und dieſe hat handgreiflich vor Augen gelegt, daß Amt, Schlüſſel und Sacrament, ſo wie ſie verwaltet wurden, heilskräftig — denn das ſchließt auch die wirkliche, ſittliche Regeneration ein — nicht gewirkt haben; daß man, wie zu Luthers Zeit auf den Ablaß, ſo nunmehr auf dieſe kirchliche Objectivität ſich verließ. Darum hat ja ſchon Heinrich Müller in Roſtock Taufſtein, Altar, Beichtſtuhl und Kanzel die vier ſtummen Kirchengötzen genannt; und Müller war ein kirchlicher Mann. Hätte Spener an die Stelle des Sacramentes ein Liebesmahl im Conventikel, an die Stelle des Predigers den Stundenhalter geſetzt, dann wäre die Anklage begründet; er wäre dann ein Sectirer und Sectenvater; aber Zezſchwitz ſagt ſelber nur, er habe die objectiven Gnadenmittel durch ſubjective Belebung und Anregung unterſtützen wollen; ſetzen wir ſtatt dieſes minder paſſenden Ausdrucks „unterſtützen" den richtigeren: er habe durch jene menſchlichen, pſychologiſch ſich vermittelnden Wirkungen auf das Subject die Wirkung der objectiven Gnadenmittel erleichtern, erhöhen, ſichern, beziehungsweiſe ermöglichen wollen: ſo muß man fragen, was ſoll daran Unrechtes ſein? Hat nicht die alte Kirche, indem ſie der Abendmahlsfeier den liturgiſchen Spruch voranſchickte: sancta sanctis! ebendamit auch dem Sacrament gegenüber eine ſubjective, eine ſittliche Forderung geſtellt? Und wenn der Pietismus ſich verfehlt haben ſoll, indem er bei der Confirmation dem Handſchlag mehr Gewicht beilegte als der Handauflegung: ſo iſt — da er das eine ſo wenig wie das andere als ein Stück Magie betrachten konnte — doch zu fragen: wird wohl die Kraft prieſterlicher Handauflegung einen Menſchen frommm und ſelig machen, wenn dieſer nie einen Entſchluß faßt, durch den er ſich ſelber dem Herrn zu Dienſten ſtellt? Jene Mittel aber zur ſubjectiven Belebung ſeien Kunſtmittel. Der Ausdruck würde auf methodiſtiſches Verfahren paſſen, für das der Name einer Kunſt freilich noch viel zu gut wäre; aber iſt denn, was oben erwähnt wird: erbauliches Lehrgeſpräch, Herzensgebet, ſeelſorgerliche Berathung — etwas ſo Künſtliches, Gemachtes, menſchliche Erfindung, die das göttlich Geſtiftete verunreinigen würde? Nein, gerade damit, daß der Pietismus jenen „objectiven Lebensmächten" gegenüber das Subject in ſeine Pflege nahm, daß er über dem göttlich Geſtifteten nicht das menſchlich-Wirkliche, über dem dogmatiſch-Stabilen nicht das ſittlich-Lebendige vernachläßigte, wie es die Orthodoxie gethan, daß er vielmehr auf letzteres gerade deswegen ſo ernſtlich drang, weil es von der Kirche vernachläßigt war, damit hat er der Kirche ſelbſt den größten Dienſt geleiſtet; damit aber hat er auch eine evangeliſch-kirchliche Pädagogik ins Leben gerufen; denn das Erziehen iſt eine Arbeit am Subject, am Individuum; die objectiven Lebensmächte allein, abstract für ſich geſetzt, bringen ſie nicht zu Stande, wenn ſie nicht ſubjective Mittel zugleich anwenden. In dieſem Zuſammenhang iſt auch noch einer Theſe der Pietiſten zu gedenken, die in den pietiſtiſchen Streitigkeiten viel Redens gemacht hat, nemlich des Satzes, daß ein unwiedergeborner Menſch nicht Theologie lehren, Gottes Wort nicht wirkſam verkündigen könne (ſ. Schmid S. 395 ff., G. Frank, Geſchichte der proteſt. Theologie II. Thl., Leipzig 1865, S. 172). Dieſer Satz wird pädagogiſch ſo gewendet (ſ. Franckes Tractat über Erziehung der Jugend 1698): nur ein wahrhaft bekehrter Menſch ſei im Stande, recht zu erziehen. Wenn den Orthodoxen dies darum gefährlich ſchien, weil ja Gottes Wort, wenn es nur correct mitgetheilt werde, von ſelber ſeine Wirkung thun müße, unabhängig von der perſönlichen Geſinnung des Mittheilenden, ſo hat zwar der Pietismus zugeſtanden, daß, wie Hedinger (Chriſtlich wohlgemeinte Erinnerungen, die Erziehung der Jugend betreffend, v. J. 1700, neu herausg. von Staib, Tüb. 1858, S. 15) ſich ſignificant ausdrückt, „der Gott, der

Bileam und ſeinem Eſel ſein Wort auf die Zunge gelegt, auch durch einen gottloſen Lehrer ſein Wort reden könne, wann er wolle;“ aber auch Valentin Löſcher, der tüchtigſte und würdigſte unter den orthodoxen Gegnern des Pietismus, mußte zugeſtehen, daß man mit einem orthodoxo pio weit ſicherer fahre und mehr Gutes von ihm zu hoffen habe (Schmid S. 401). In der That hat auch hierin der angefochtene Subjectivismus der Pietiſten einen pädagogiſch richtigen Punct getroffen, nemlich, daß die Wahrheit, die der Unterricht mittheilen ſoll, je höher, je geiſtiger ſie iſt, um ſo mehr nur dann dem Zögling ſich vollkräftig aneignet, wenn ſie mit der Perſönlichkeit des Lehrers Eins geworden, wenn dieſer ihr Zeuge iſt.

3. Welche Bedeutung dem Pietismus in der Geſchichte der religiöſen Jugendbildung zukommt, das iſt hier nur anzudeuten, da die zu nennenden Momente ihres Orts in unſrer Encyklopädie ſpeciell erörtert werden. Die Katecheſe in der evangeliſchen Kirche hat der Pietismus zum Leben erweckt; die Confirmation verdankt ihm ihre allgemeine Einführung und feſte Stellung als Ziel des Katechumenats; daß die bibliſche Geſchichte als beſonderes zuſammenhängendes Lehrfach in den chriſtlichen Unterricht eintrat, davon iſt ebenfalls der Urſprung in jenem Kreiſe zu ſuchen — denn der alte Hübner gehörte demſelben an; und die Idee, die Kernſprüche der Schrift zuſammenzuſtellen, um damit in des Kindes Gedächtnis einen Vorrath von Gottesworten anzulegen, die ſelbſtändig für ſich, nicht bloß als dicta probantia zu den Katechismusſätzen, ein geiſtiger Beſitz werden ſollen — d. h. die Idee eines Spruchbuchs entſtammt ebenfalls dem Pietismus, in deſſen Hand ſolche Sammlungen (unter dem Namen Schatzkäſtlein) allerdings auch mit jenem beſonderen Schriftgebrauche zuſammenhiengen, von welchem oben die Rede war.

4. Endlich iſt hier noch auf den merkwürdigen Zuſammenhang hinzuweiſen, in welchem die Aufnahme von Realien in den Jugendunterricht mit dem Pietismus ſteht. In welchem Umfang Francke dieſelben mit ſeinen Schülern im Pädagogium betrieb, iſt bekannt. Zwar hat der Bearbeiter des Art. über Francke (Bd. II. S. 434) den Zuſammenhang des Urſprungs der Realſchulen mit Franckes Unternehmungen, worauf C. von Raumer aufmerkſam gemacht hatte, in Abrede geſtellt; es ſeien auch die Beſchäftigungen mit Realien im Pädagogium ſehr untergeordnet geweſen und nur als Recreationen betrachtet worden. Aber Thatſache iſt, daß a) Francke Geſchichte, Geographie, Phyſik, Botanik, Anfangsgründe der Anatomie, Mathematik, Aſtronomie, Zeichnen, mehrſtimmigen und methodiſch geübten Geſang betrieb, daß er ein Naturaliencabinet und Herbarium anlegte, ebenſo im deutſchen Stil wie im Franzöſiſchen unterrichtete; mag man das — wohl mehr zum Schutze gegen den Pedantismus der übrigen lateiniſchen Schulen — auch nur Recreationen betitelt haben, es war doch nichts mehr und nichts weniger als Realunterricht. b) Wenn es ein Irrthum iſt, den Diaconus Semler zu Halle, den Gründer der erſten Realſchule, mit Francke in Verbindung zu bringen, ſo iſt doch merkwürdig, daß beide gleichzeitig an demſelben Orte wirkten; ſollten ſie gar nichts von einander gewußt haben? Daß Francke dem Semler den Gedanken der Realſchule beigebracht habe, behauptet niemand, ſo wenig als ſich beweiſen läßt, daß Semler den Francke zu obigen Dingen animirte; aber, wenn wir zwiſchen beiden keinen Zuſammenhang ſtatuiren ſollten, ſo müßte man uns beweiſen, daß ſie einander nicht geſehen, nicht beachtet, keiner von dem Thun des andern etwas gewußt habe; was ſchwer zu erhärten ſein wird. Und c) mit Carl von Raumer müßen wir weiter ſagen (womit auch ſogar obiger Art. S. 438 zuſammenſtimmt): „Merkwürdig bleibt es, daß aus Franckes Schule Johann Julius Hecker hervorgieng, der 1747 die erſte bedeutende Realſchule in Berlin ſtiftete, und ebenſo Heckers Nachfolger als Director dieſer Schule, Joh. Elias Silberſchlag. Wir meinen auch, jener Zuſammenhang ſei jedenfalls kein zufälliger. Wie der Pietismus der Orthodoxie gegenüber das praktiſche Chriſtenthum, das wirkliche chriſtliche Leben im Gegenſatze zu der einſeitigen Betonung und Werthſchätzung der Lehre, des abſtracten Dogma der

Kirche geltend machte, wie er darum auch die ethiſche Seite des Chriſtenthums ganz anders ins Auge faßte, als die herrſchende Theologie dies that: ſo waren ja die Realien auch ein Stück wirkliches praktiſches Leben im Gegenſatze gegen todte Buchgelehrſamkeit. (Schwerer würde es allerdings ſein, zwiſchen Speners Frömmigkeit und ſeinen in jüngern Jahren mit einem uns ganz unfaßlichen Ernſt und Zeitaufwand getriebenen heraldiſchen Studien einen innern Zuſammenhang aufzufinden, während umgekehrt Barthold nicht Unrecht haben wird, wenn er — I. S. 147 — den überaus freundlichen Empfang, den Spener beim Adel fand, auch zum Theil dieſer Specialität zuſchreibt.)

III. Indem wir noch einige Schlußbemerkungen über dasjenige, was an den proteſtantiſchen Secten der Gegenwart den Pädagogen intereſſiren mag, beifügen, thun wir dies nicht, als ob wir für das, was die Secten thun und treiben, den Pietismus verantwortlich machten; iſt doch theilweiſe ihr Weſen dem des deutſchen Pietismus in ſeiner urſprünglichen Geſtalt und ſo, wie er ſich heute noch auf dem Grunde eines lauteren Charakters und gebildeten Geiſtes in nicht wenigen darſtellt, diametral entgegengeſetzt; es iſt nur die relative Verwandtſchaft, die uns erlaubt, an dieſem Platz auch jener Auswüchſe und Misbildungen am Leibe der Kirche zu gedenken, für die ſonſt nirgends ein paſſender Ort in dieſem Werke ſich findet. Was wir zu ſagen haben, iſt folgendes Wenige.

1. Jede Secte als ſolche iſt der Kirche ſo gram, daß ſie ihre Kinder nicht den Einflüſſen kirchlicher Erziehung ausſetzt, ſie alſo vor jeder Berührung mit derſelben ferne hält. Iſt ſie im Beſitz ausreichender Mittel, ſo verſteht es ſich von ſelbſt, daß ihr von Seiten des Staates geſtattet werden muß, eigene Schulen zu gründen, nur mit dem Beding, daß durch Anſtellung geprüfter Lehrer und durch periodiſche Viſitation, überhaupt durch Unterwerfung unter ſtaatliche Aufſicht Garantie gegeben werde, daß in demjenigen, was der Staat als durchſchnittliche Bildung von allen ſeinen Bürgern fordert, auch dieſe Schulen nicht zurückbleiben. So iſt in Württemberg den Nazarenern (einer von einem Basler Seidenweber geſtifteten, auf deſſen von Gott erhaltene Offenbarungen ſich ſtützenden, halb ſeparatiſtiſchen, halb katholiſirenden Partei) die Errichtung eigener Schulen geſtattet; ihre Lehrer müßen in allen Fächern, außer der Religion, vom Conſiſtorium als ſtaatlicher Oberſchulbehörde geprüft ſein, und ſtehen dem entſprechend auch unter Staatsaufſicht. Wo aber jene Mittel fehlen, die Sectenmitglieder alſo genöthigt ſind, ihre Kinder in die mit der Kirche verbundenen Schulen zu ſenden, iſt es Sache der Gerechtigkeit, der Achtung für die Gewiſſensfreiheit, dieſen Kindern in allem, was die Religion betrifft, jeden Zwang zu erlaſſen. Freilich fährt dabei oft das arme Kind am übelſten; der Vater will z. B. nicht leiden, daß es irgend ein ihm widriges Lied mitſinge, irgend ein Katechismusſtück auswendig lerne; Lehrer und Schulinſpector ſind auch weit entfernt, es dazu zu nöthigen, ebenſo wenig will die Kirche dem Kinde die Confirmation aufdringen, wenn die Eltern aus der Kirche ausgetreten ſind: — aber oftmals wünſcht das Kind ſelbſt, in welchem noch kein Sectenhaß kocht, wie in den Alten, — mit den andern Kindern zu beten, zu ſingen, confirmirt zu werden. Für dieſen Fall muß die Geſetzgebung beſtimmte Normen aufſtellen, die einerſeits zwar die elterliche Auctorität ſchonen, alſo dem Kinde nicht allzufrüh ein Recht der Selbſtentſcheidung geben, die aber andererſeits das Kind auch gegen die Härte und den Starrſinn der Eltern ſchützen, welche die gewöhnlichen Begleiter des Sectengeiſtes ſind, d. h. es muß ein beſtimmtes Lebensalter als Termin feſtgeſetzt werden, vor deſſen Erreichung das Kind auch in Betreff der Religion unter elterlicher Botmäßigkeit ſteht, nach deſſen Ueberſchreitung es aber ſeine Confeſſion frei wählen kann und nöthigenfalls gegen Gewaltthätigkeit obrigkeitlichen Schutz findet.

2. Je nachdem die Secte ſich zu eigenthümlichen Anſichten bekennt, wird ſie auch mehr oder weniger abſonderliche pädagogiſche Grundſätze haben. Bei manchen dieſer Parteien beſteht das Eigene ihrer Erziehung einfach darin, daß ſie ihre Grundſätze den

Kindern ſchon vom zarteſten Alter an einpflanzen und ſie in die von der Secte beliebte Lebensweiſe eingewöhnen. Ein wirklich anziehendes Bild dieſer Art gewähren die Quäker, die freilich auch (wie die Mennoniten — ebenſo ſehr verſchieden von den modernen Neutäufern wie von den alten Anabaptiſten) durch den friedlichen Geiſt ihrer Geſellſchaft ſich von anderen Secten vortheilhaft unterſcheiden. Die Quäker, wie ſie überhaupt niemals aufgeregt oder zornig werden, reden mit ihren Kindern ſtets in freundlichem Ernſte; ſtatt eines ſcharfen Befehls wird zum Sohne geſagt: wärs nicht gut, Lieber, du würdeſt dies oder das thun? und auf ſolch eine Frage folgt immer der Gehorſam der That. Auch ſollen ſie ſtets leiſe mit den Ihrigen reden, um ſie dadurch ſelber an ſanftes, ſtilles Weſen zu gewöhnen. Wie ſich dort die unverbrüchliche Wahrhaftigkeit des Wortes von Geſchlecht zu Geſchlecht fortpflanzt, iſt bekannt.*) Bei anderen Geſellſchaften dagegen liegt es in der Art ihrer Ideen, daß dieſe direct die Erziehung beſtimmen. Am meiſten fällt dies in die Augen bei den Methodiſten, deren Eigenthümliches — die in der Anwendung beſtimmter Mittel (insbeſondere der Erſchütterung durch zudringliche Predigt, heftiges Beten, Schleppen zur Angſtbank u. dgl.) beſtehende Bekehrungsmethode und nach der Bekehrung folgende geſetzliche Asceſe mit nachweisbaren Fortſchritten bis zur Vollkommenheit ſich ganz von ſelbſt auch als Erziehungsmethode darbietet. In Maſſenerweckungen unter Kindern feiert die methodiſtiſche Pädagogik ihre Erfolge; im übrigen giebt die Lebensordnung, wornach der echte Methodiſt ſich alles Luxus enthalten, jede Woche einmal faſten, jeden Morgen und jeden Abend eine Stunde in einſamem Gebet zubringen, jeden Vormittag eine religiöſe Abhandlung leſen ſoll u. ſ. f., auch der Erziehung ihr beſtimmtes Gepräge, wie ferner die Ueberwachung der in Claſſen eingetheilten Gemeindeglieder durch die Claſſenvorſteher, die gegenſeitigen Mittheilungen über Seelenzuſtände und das laute Beten der einzelnen in den Verſammlungen auch die Kinder ſchon früh in den ganzen Darſtellungskreis und die Sitte der Partei, in die Oeffentlichkeit und das Geſchäftsmäßige, womit dieſelbe das Heiligſte im Menſchen tractirt, hineinzieht. In Wesleys, ihres Stifters, Schulanſtalten war die Aſcetik zu einer ſehr rigoriſtiſchen Pädagogik geworden; keinerlei Spiel war den Knaben geſtattet, weil, wer als Knabe ſpiele, auch als Mann ſpielen werde (eine unſinnige Theſe, von welcher, wenn Vernunft und Erfahrung nichts galten, doch der Ausſpruch des Paulus 1 Kor. 13, 11. hätte zurückhalten ſollen); deſto mehr wurden die Schüler mit Predigten unterhalten. Ueber die Schulen der Methodiſten in England hat die Encyklopädie in dem Art. „Großbritannien und Irland" Bd. III. S. 30 weitere Notizen gegeben. — Ohne Intereſſe für unſeren Zweck

*) Noch theilen wir hier eine aus dem Morgenblatt von 1846 entlehnte Darſtellung mit, die Hundeshagen als Herausgeber von Schneckenburgers „Vorleſungen über die kleineren proteſtantiſchen Kirchenparteien" (Frankfurt, 1863. S. 97) dem Abſchnitt über die Quäker beigefügt hat. „Müßiggang iſt dem Quäker eine Art Laſter, nur minder ſtrafbar als ein poſitives Verbrechen. Während manche reiche Londoner Kaufherren ihre Söhne, ſtatt für ihren oder für einen gelehrten Stand, zu Pflaſtertretern erziehen, thut der reichſte Quäker ſeinen Sohn irgendwo in die Lehre. Seine Töchter behält er zu Hauſe, oder iſt dies nicht möglich, übergiebt er ſie einer Quäkerfamilie, wo Nähterei und Führung der Wirthſchaft einen weſentlichen Theil der weiblichen Erziehung ausmachen. Von den eleganten Unterrichtsgegenſtänden fallen Muſik und Tanz gänzlich weg; fremde Sprachen, Zeichnen und Malen werden geſtattet. Man nimmt an, daß dergleichen Kenntniſſe praktiſchen Nutzen gewähren, wie überhaupt ſowohl die männliche als die weibliche Erziehung bloß den Zweck verfolgt, der bürgerlichen Geſellſchaft nützliche Mitglieder zu geben ..... Daß das Leſen „legitimer" Schriften vortreffliche Früchte trägt, zeigt ſich bei näherer Bekanntſchaft. Da iſt nichts auswendig Gelerntes, nichts Oberflächliches, kein Firnis. Die Auffaſſung des Weſens hat die Worte eingeprägt, natürlicher Verſtand den Sinn durchdrungen, richtiges Gefühl die Spreu vom Waizen geſondert, Ausdauer jede Schwierigkeit bewältigt. Dieſe Ausdauer charakteriſirt die Quäker beiderlei Geſchlechts, und — ob angeboren oder angewöhnt — iſt ſie wohl eine der Haupturſachen, warum ſie ſelten ein vorgeſtecktes Ziel verfehlen und ſich mit Mittelmäßigkeit begnügen."

ſind die Baptiſten, deren pädagogiſche Weisheit ſich darauf beſchränkt, kein Kind zu taufen. Daß dies etwa die Folge hätte, daß man mit um ſo größerem Ernſt, nach Art des urſprünglichen Katechumenats, die Kinder auf die Taufe vorbereite, damit dieſe dann auch wirklich die Feier der vollen, auf Glauben beruhenden Wiedergeburt ſei, davon hat man nichts gehört. — Weiter haben wir eine Secte zu nennen, die ganz beſondere pädagogiſche Tendenzen kund werden läßt: die Jeruſalemsfreunde unter Führung Chriſtoph Hoffmanns, die eine „Confeſſion des Tempels" aufſtellen, weil ihre fixe Idee die Errichtung des Tempels in Jeruſalem iſt, bis zu deſſen Bau einſtweilen ein deutſcher Tempel — d. h. eine religiöſe, ſtaatliche und ſociale Umwandlung in Deutſchland bewerkſtelligt werden ſoll. Das alles ſoll geſchehen, weil es in der Schrift geweisſagt iſt; das Chriſtenthum wird als Weisſagung gefaßt. Auf den religiöſen Schwindel, der in ſolchem Vorſtellungskreiſe herrſcht, und auf den ſchmähſüchtigen Haß, der ja für derlei Fanatiker immer ein Lebenselement bildet, — gehen wir hier ſelbſtverſtändlich nicht ein; wir heben nur das Pädagogiſche heraus. In einem Verfaſſungsentwurf v. J. 1855 wird für das neu zu ſammelnde Gottesvolk angeordnet: die Kinder ſollen nicht mit unverdautem, aufblähendem Wiſſen beläſtigt werden; Unterrichtsgegenſtände ſollen ſein die Geſchichte des Volkes Gottes und die richtigen Grundbegriffe von Gott, Menſch und Natur. In einer Schrift v. J. 1859 mit dem Titel: „Der geiſtliche Tempel" wird geſagt: der Unterricht hat namentlich ins Wort Gottes, in die Weisſagung einzuführen, auf Univerſitäten, in Gymnaſien wie in Volksſchulen müßen die dort niedergelegten Gedanken Gottes der Hauptgegenſtand alles Unterrichts ſein. Ein neueſtes Actenſtück, „die Confeſſion des Tempels" (ausgegeben sine die et consule im Frühjahr 1864) enthält die Artikel: „Der Familienzerrüttung muß geſteuert werden. Maleach. 4. Dies geſchieht am wirkſamſten durch Umgeſtaltung der jetzigen Erziehung und des jetzigen Unterrichts. Das Ziel der Erziehung muß ſein: das Maß des vollkommenen Mannesalters Chriſti zu erreichen, Eph. 4, 13. und dies geſchieht durch die Ausführung des Gebotes des Apoſtels: Strebet nach der Liebe. Fleißiget euch der geiſtlichen Gaben, am meiſten aber, daß ihr weisſagen möget 1 Kor. 14, 1." Nehmen wir dazu einen vorherigen Artikel dieſer Confeſſion, nach welchem der neue Tempel vornehmlich darnach trachten muß, die von der Kirche ſo ſchnöde vernachläßigte Gabe: Wunder zu thun und geſund zu machen, wieder in Gang zu bringen: ſo tritt aus dem Nebel der übrigen Erziehungsformen als feſter, greifbarer Punct der heraus, daß dieſe Tempelerziehung darauf hinzuwirken habe, den Zögling zum Weisſagen und Wunderthun zu befähigen. Welche Methode zur Erreichung dieſes Lehrziels die zweckmäßigſte und erfolgreichſte ſei, darüber wird dieſe moderne Propheten-Pädagogik wohl auch erſt einige Erfahrung ſammeln müßen. Daß man junge Leute zum Weisſagen, zum Zungenreden bringen kann, bezweifeln wir nicht, wohl aber, ob ſich ſothane Weisſagungen erfüllen, derartige Schulen alſo wirklich Prophetenſchulen werden; und was das Wunderthun betrifft, ſo wollen wir erſt abwarten, ob die Meiſter ſelber in dieſem Fach etwas leiſten, dann erſt wird es ſich auch um Inſtruction der Lehrlinge handeln. — In einigen Puncten verwandt mit dieſer württembergiſchen Secte iſt die ältere, engliſche, weiter verbreitete Partei der Irvingianer, die ebenfalls, wie die Aemter, ſo auch die geiſtlichen Gaben, insbeſondere die Wundergabe der apoſtoliſchen Urkirche, jedoch ohne einen Tempelbau in Jeruſalem oder Deutſchland, als wovon die Apoſtel nichts ſagen, wieder herſtellen will und ſie zu beſitzen behauptet. Der bedeutendſte Vertreter des Irvingismus in Deutſchland, der vormalige lutheriſche Profeſſor der Theologie in Marburg, Heinrich Thierſch, hat eine Schrift „über chriſtliches Familienleben" (Frankf. bei Heyder und Zimmer, 3. Aufl. 1857) erſcheinen laſſen, von welcher ein Haupttheil die Erziehung betrifft; aber ein Zuſammenhang deſſen, was er hierüber ſagt, mit den Abſonderlichkeiten der Secte iſt wenig warzunehmen; wie überhaupt die ganze Schrift eine treffliche genannt werden muß, auch wenn einzelnes in ihren Oppoſitionen gegen beſtehende Ordnungen auf die Spitze getrieben iſt. Thierſch hat

ſicherlich Recht, wenn er die Eltern ſtrenge darob tadelt, daß ſie ſo oft die religiöſe Bildung der Kinder nicht für ihre Sache achten, ſondern der Kirche und der Schule überlaſſen. Aber falſch iſt die Schlußfolgerung — und hierin verräth ſich doch etwas von ſectireriſchem Eigenwillen —: daß eigentlich das Haus an die Stelle der Schule treten müße. „Der Schulzwang", heißt es S. 94, „iſt ein ebenſo großer Eingriff in die Freiheit, wie die Conſcription, und er laſtet als ſchweres Hemmnis auf der Entwicklung des deutſchen Familienlebens. Er entreißt der Familie ihr eigenthümliches Gebiet, und es iſt nicht zu verwundern, wenn dann über dies Gebiet ein unlöslicher Hader zwiſchen Kirche und Staatsgewalt entſteht, denn es gehört eigentlich keiner von beiden Gewalten, und welche es auch an ſich bringen mag: ſie beſitzt es mit Unrecht." Ferner S. 98: „Soll die religiöſe Unterweiſung in die rechte naturgemäße Ordnung gebracht werden, ſo fällt ſie erſt der Mutter, dann dem Vater, dann dem Geiſtlichen anheim, und thun dieſe ihre ganze Pflicht, ſo bleibt dazwiſchen kein Antheil für den Schullehrer übrig. Die chriſtliche Kirche hat ein Jahrtauſend beſtanden und von religiöſem Schulunterricht nichts gewußt und nichts bedurft." Sollte aber eben der Stand der religiöſen Volks- und Jugendbildung ums Jahr 1000 ein Beweis für die Ueberflüſſigkeit der Schule ſein? Hier wirkt doch ſichtbar die Vorſtellung ein, daß alles genau auf den Stand der Apoſtelzeit, als die abſolut normale, zurückgeführt werden müße; dieſer Mangel an geſchichtlichem Sinn, der bei einem gelehrten Theologen, wie Thierſch, denn doch in viel höherem Grade uns befremden muß, als bei einem Ungebildeten, iſt ein Hauptmerkmal des Sectengeiſtes, der von einem abstracten Ideal völlig occupirt, für das wirkliche Sein und Werden kein richtiges Auge mehr hat; dafür aber ein Auge, und zwar ein ebenſo ſcharfes als liebevolles Auge zu haben, iſt für niemanden unerläßlicher, als für den Pädagogen. (Vgl. den Art. Frömmigkeit S. 557. Falk, S. 332.) **Palmer.**

Planimetrie, ſ. Geometrie.

Plato. Wenn die Erziehung keinen anderen Zweck hat, als den einzelnen Menſchen zu dem zu machen, was die Menſchheit im großen und ganzen im Verlauf der Zeit unter göttlicher Leitung geworden iſt, und daher die Schätze des Wahren und Guten, die in den Werken der Edelſten unſeres Geſchlechts niedergelegt ſind, zum Eigenthum der Zöglinge zu machen, wie ſie das Eigenthum der Gebildetſten der Gegenwart geworden ſind; ſo iſt es auch eine der wichtigſten und weſentlichſten Aufgaben der Pädagogik, die großen Männer in dem Bewußtſein der gegenwärtigen Zeit lebendig zu erhalten, die in der Geſchichte der menſchlichen Bildung irgend eine weſentliche Seite des geiſtigen Lebens durch ihr Wirken zuerſt zur Darſtellung brachten. Solche Männer ſind für den jugendlichen Geiſt Muſter und Vorbilder, und wenn ein Jüngling in ſeiner geiſtigen Entwicklung an den Punct kommt, den ein ſolcher Epoche machender Mann in der allgemeinen Geſchichte des Geiſtes repräſentirt, ſo kann ihm nichts heilſameres und fruchtbringenderes geboten werden, als wenn er ſich an der Hand eines kundigen Lehrers in die Werke und das ganze Weſen eines ſolchen Mannes einlebt. Zu den Männern nun, die in dieſem Sinne von je her als die wichtigſten und unentbehrlichſten Bildner der höheren Jugend ſind angeſehen worden, gehört vor vielen anderen der Philoſoph Plato. Ihm iſt zuerſt ein klares Bewußtſein von jenen allgemeinen Mächten alles Daſeins aufgegangen, die wir mit dem Namen der Ideen bezeichnen, und er hat dieſes Bewußtſein in ſeinen ſchriftlichen Werken nach allen Seiten hin auf's anſchaulichſte und anmuthigſte entwickelt. Wenn daher ein Jüngling in einer normalen Entwicklung zu dem Puncte gelangt, wo ihm die Ideen und Ideale aufgehen, ſo kann ihm nichts beſſeres und förderlicheres geboten werden, als das Studium der platoniſchen Werke. Dieſe ſind daher auch von je her ein weſentlicher Beſtandtheil von den Bildungselementen der höheren Unterrichtsanſtalten geweſen und werden es ohne allen Zweifel für immer bleiben, ja wohl, wie wir hoffen, in einem noch viel höheren Grade werden. Um ſo mehr aber wird es ſich ziemen, wenn in einem Werke,

welches die Pädagogik in ihrem weiteſten Umfange zur Darſtellung bringen will, die Bedeutung Platos an ſich und für die Zwecke der Erziehung in ein möglichſt helles Licht zu ſtellen verſucht wird.

Plato iſt im J. 429 v. Ch. zu Athen geboren und gehörte einer ſehr reichen und angeſehenen Familie an, in deren Schoße er ſich alle Elemente der helleniſchen Bildung aneignen konnte. Sein Vater Ariſton ſtammte von Kodrus ab und ſeine Mutter Perictione von dem Geſetzgeber Solon. Er erhielt die Bildung, die alle Söhne edler Familien in Athen erhielten. Sie zerfiel bekanntlich in Gymnaſtik und Muſik, wovon die Gymnaſtik den Körper zu einem geſunden, ſtarken, gewandten und anmuthigen Organ der Seele zu machen ſuchte, die Muſik aber, unter welcher man nicht bloß die eigentliche Muſik, ſondern alle geiſtigen Elemente, z. B. auch Poeſie und Philoſophie verſtand, den Geiſt nach allen ſeinen Momenten und Kräften zu entwickeln und zu bilden die Aufgabe hatte. Es wird erzählt, daß den Plato beſonders die Poeſie angezogen, und daß er nicht ohne günſtigen Erfolg ſelbſt mancherlei Gedichte gemacht habe. Er hat ſeine Gedichte ſpäter vernichtet, als er erkannte, daß ihm eine ganz andere Beſtimmung gegeben war. Daß er aber nicht ohne Befähigung für poetiſche Production geweſen, könnte man wohl aus einem ſinnigen Epigramme auf ſeinen Freund Aſter ſchließen, welches von ihm übrig geblieben iſt und ſo heißt:

Nach den Sternen blickſt du, mein Aſter, o möcht' ich der Himmel
Werden, um auch dich mit ſo viel Augen zu ſehn.

Er wollte Staatsmann werden, doch änderte er ſeinen Plan, als er mit Sokrates bekannt geworden war, der ihn für die Philoſophie beſtimmte. Es wird erzählt, daß Sokrates die Nacht vor dem Tage, wo er den Plato kennen lernte, geträumt habe, er habe einen jungen Schwan auf ſeinen Knieen ſitzen, deſſen Flügel ſchnell gewachſen und der mit den lieblichſten Geſängen zum Himmel aufgeflogen ſei, und Sokrates habe dieſen Traum dann auf Plato gedeutet. Er verkehrte mit Sokrates nicht weniger als 8 Jahre, und es unterliegt keinem Zweifel, daß ihm im Umgange mit dieſem außerordentlichen Manne, der die Geiſter der Jugend zu entbinden verſtand, die Innerlichkeit des geiſtigen Lebens aufgegangen iſt, von welcher er in ſeinen meiſterhaften Werken ein ſo hohes Zeugnis ablegte. Dennoch wird es wohl gegenwärtig von keinem Kundigen mehr bezweifelt, daß Plato die Philoſophie einen weſentlichen Schritt über Sokrates hinausführte, indem dieſer die Philoſophie allerdings auf die Betrachtung des menſchlichen Inneren hinleitete, aber ſich doch darauf beſchränkte, die moraliſchen Tendenzen des Menſchen ins Licht zu ſtellen, während dem Plato das Bewußtſein von der Allgemeinheit der Ideen überhaupt aufgegangen iſt. Er hat ſich auch nicht mit der Kenntnis der ſokratiſchen Philoſophie begnügt, ſondern auch die anderen Philoſophen Griechenlands gründlich ſtudirt. Er beſchäftigte ſich viel mit Heraklit, mit den Eleaten und beſonders auch mit der pythagoreiſchen Philoſophie. Als Sokrates geſtorben war, verließ er Athen und begab ſich zunächſt nach Megara zum Euklid und machte ſpäter große Reiſen, z. B. nach Aegypten und Großgriechenland, auch wiederholt nach Sicilien zum König Dionyſius, dem er durch Dion empfohlen war. Auch nach Kyrene begab er ſich zu dem Mathematiker Theodorus, eben ſo trat er in Verkehr mit einem andern Mathematiker Archytas in Tarent und widmete ſich dieſer Wiſſenſchaft der Größen mit großem Fleiße, fand ſelbſt mathematiſche Wahrheiten, wie er denn z. B. das ſogenannte deliſche Problem von der Verdoppelung des Würfels löſte, und achtete die bildende Kraft dieſer Wiſſenſchaft ſo hoch, daß er ſeinem philoſophiſchen Hörſaale die Inſchrift gab: Keiner darf eintreten, der ſich keine geometriſche Bildung erworben hat. Nachdem er nach Athen zurückgekehrt war, trat er in der Akademie, einem Haine oder Spaziergange, als Lehrer auf und unterhielt ſich daſelbſt mit ſeinen Schülern, von denen Ariſtoteles der bei weitem bedeutendſte war. So lebte er, von ſeinen Zeitgenoſſen hoch geehrt, bis 348 v. Chr. G. und ſtarb in dem 81. Jahre ſeines Lebens an ſeinem Geburtstage bei einem Hochzeitsſchmauſe. Dieſes wenige

mag hinreichen, um eine ungefähre Vorſtellung von ſeinem äußeren Leben zu geben. Um aber ſein inneres Leben und ſeine Bedeutung in der Geſchichte des ſich entwickelnden Menſchengeiſtes zu charakteriſiren, erſcheint es von Wichtigkeit zu bemerken, daß Plato nur vom griechiſchen Geiſte aus zu begreifen iſt, von dem er ſelbſt eine der ſchönſten Blüten war. Die Griechen ſind mit Recht als das Volk der Schönheit oder als das Kunſtvolk bezeichnet worden, indem bei ihnen alles, was ſie gewirkt und hervorgebracht haben, jenen plaſtiſchen Charakter an ſich trägt, in welchem das Individuelle ein treuer Spiegel des Allgemeinen iſt. Schon ihren Leib bildeten und übten ſie ſo ſehr durch Gymnaſtik, Spiele u. ſ. ſ., daß er ein individueller Ausdruck wurde von der inwohnenden ſchönen Seele. Jeder einzelne Mann und Charakter, von dem die griechiſche Geſchichte berichtet, erſcheint uns wie ein Kunſtwerk, deſſen individuelle Beſtimmtheit ein treuer Ausdruck iſt von einer inwohnenden allgemeinen Weſenheit. Man nehme, wen man will, und die ſonſt verſchiedenartigſten Charaktere: Feldherrn und Staatsmänner, wie Themiſtokles und Perikles, oder Philoſophen und Dichter, wie Sokrates und Ariſtophanes, erhabene Charaktere und Männer von ſittlicher Feſtigkeit, wie Ariſtides und Plato ſelbſt, oder Sanguiniker, wie Alcibiades, oder Organe einer plebejiſchen Tendenz, wie Kleon und Diogenes; alle tragen ohne Unterſchied jenes plaſtiſche Gepräge, nach welchem das Einzelnſte und Unmittelbarſte durchleuchtet iſt von einer allgemeinen Idee, ſo daß nichts trübes und undurchdrungenes in der Erſcheinung übrig bleibt, ſondern das Aeußere mit dem Inneren zu der vollkommenſten Einheit ſich verſchmilzt. Selbſt ihre Staaten und Staatsverfaſſungen ſind in dieſem Sinne Kunſtwerke zu nennen, inſofern die verſchiedenen Stämme und Städte ihr beſonderes Weſen in ihrer Geſetzgebung, Staatseinrichtung und Verwaltung auf eine freie und klare Weiſe darlegten. Daher war nun Griechenland — und das iſt die Hauptſache — auch der eigentliche Herd des idealen Kunſtlebens, und die Baukunſt, die Sculptur und die Poeſie trieben unter ihnen ihre erſten, ſchönſten und unverwelklichen Blüten. Unter dieſem Volke der Schönheit erſtand der göttliche Plato und bildet ſelbſt einen der weſentlichſten und markirteſten Entwicklungspuncte in der Geſchichte dieſes unvergleichlichen Volkes. Als Plato geboren wurde, hatte das Kunſtleben der Griechen gerade ſeine höchſte Blüte erreicht. Das Zeitalter des großen Perikles war eben vorüber. Athen war angefüllt mit den ſchönſten Häuſern und den ſchönſten Tempeln, die auch jetzt noch in ihren Ruinen das Staunen der größten Kunſtkenner erregen; und Märkte, Straßen und Tempel prangten mit einer Fülle von Bildſäulen von der vollendeten Schönheit, die die Nachwelt bisher zwar hat bewundern und allenfalls begreifen, aber in ihren eigenen Kunſtwerken noch nicht hat erreichen, geſchweige denn übertreffen können. Homer, jener Vater aller wahren Poeſie, war die tägliche Lectüre der Griechen und das wichtigſte Erziehungsmittel für die Jugend. Auf den Theatern Athens wurden die Dramen von Aeſchylus, Sophokles, Euripides, Ariſtophanes und anderen Dichtern aufgeführt, alſo jene Muſterdramen, die durch die Tiefe der Grundgedanken, durch die Wahrheit und Objectivität der Charaktere, durch die naturgemäße Entwicklung der Handlung, ſowie durch eine ſchöne, blühende und der jedesmal waltenden Empfindung angemeſſene Sprache ebenſo für das Drama aller ſpäteren Zeiten leuchtende Vorbilder bleiben werden, wie Homer für das Epos. Und der Sinn für Schönheit war dem ganzen freien Volke der Athener ſo zur anderen Natur geworden, daß es über ſolche Meiſterwerke zu richten vermochte, und daß ſein Urtheil für die Dichter ſelbſt maßgebend war, die es für ihre höchſte Ehre hielten, wenn ihnen das Volk für eins ihrer Dramen den Preis zuerkannte. Kurz! das ideale Kunſtleben der Griechen hatte, als Plato in die Exiſtenz eintrat, ſeinen Culminationspunct erreicht, und der weitere Fortſchritt in der Geſchichte der menſchlichen Bildung beſtand nun darin, die Ideen, die dieſe Welt der Kunſt und Schönheit erzeugt und ſich in dem geſammten Leben der Griechen einen ſo anſchaulichen und anmuthigen Ausdruck gegeben hatten, *für ſich hervorzuheben*, d. h. frei von dem Stoffe und der Wirklichkeit,

worin ſie vergraben lagen, in ihrer Reinheit und Allgemeinheit für ſich, ſich zum Bewußtſein zu bringen. Und dieſen unendlich wichtigen Fortſchritt von den in der Kunſt veranſchaulichten und im Leben verwirklichten Ideen zu den reinen, für ſich herausgehobenen, für ſich in ihrer eigenen Weſenheit gedachten und zuſammenhängend entwickelten Ideen hat Plato gemacht, das iſt ſein welthiſtoriſches Verdienſt, das iſt der große Fortſchritt, den der menſchliche Geiſt in dieſer großen Perſönlichkeit gemacht hat. Plato iſt der Mann der Ideen; ſelbſt das Wort „Idee“ in der jetzt allgemein gebräuchlichen Bedeutung kommt von ihm und mit dem Worte der Begriff und mit dem Begriffe ein ganzes Syſtem von ſolchen Begriffen, eine ganze Welt von Ideen. Man hört und lieſt immer noch dann und wann Aeußerungen der Art, als wenn die von Plato gefundenen und erkannten Ideen nichts als Phantaſiegebilde oder leere Abſtractionen wären, während ſie das Realſte ſind, was es giebt, und alle Dinge Himmels und der Erden, der Natur und des geiſtigen Lebens, durchdringen und beſtimmen. Denn wie beſchränkt und vergänglich auch ein Ding oder eine Erſcheinung ſein mag, immer wohnt darin und iſt thätig ein Allgemeines, eine Gattung, ein Geſetz, oder wie es ſonſt genannt werden mag, und dieſes thätige und beſtimmende Allgemeine in den Dingen und in den Erſcheinungen iſt eine Idee im Sinne unſeres Philoſophen, und er ſcheut ſich nicht, ſelbſt den gewöhnlichſten Dingen des alltäglichen Lebens ſolche allgemeine Weſenheiten zuzuſchreiben, die er als Ideen bezeichnet, wie er z. B. auch von der Tiſchheit und der Becherheit geſprochen hat, worunter er den allgemeinen Zweck der Tiſche und Becher verſteht, der von dem vergänglichen Stoffe, aus welchem dieſe endlichen Dinge gebildet ſind, ſehr wohl als ein Höheres und Weſentlicheres unterſchieden werden muß. So iſt jedes Thier und jede Pflanze ein räumlich beſchränktes und in der Zeit entſtehendes und vergehendes Individuum, aber jedem ſolchen Individuum liegt eine Gattungsallgemeinheit zu Grunde, die ſich in der Form des Individuums und ſeinen eigenthümlichen Entwicklungsſtufen als die herrſchende Macht zu erkennen giebt und geltend macht und nicht mit vergeht, wenn auch das Individuum vergeht; und dieſe Gattungs-Allgemeinheit iſt die Idee des Individuums, dem ſie angehört, oder an welcher das Individuum Theil hat, wie ſich Plato auszudrücken pflegt. Aber mit ſolchen in dem gewöhnlichen Leben oder der Naturſphäre ſich offenbarenden Ideen macht ſich der Philoſoph in der Regel wenig zu ſchaffen, ſondern er greift tiefer und beſchäftigt ſich vorzugsweiſe mit ſolchen univerſellen Ideen, die das geiſtige Leben beſtimmen und durchdringen, wie mit der Idee des Schönen, des Guten, der Gerechtigkeit, des Staats, der Seele, der Freundſchaft und anderer allgemeiner Weſenheiten, die dem menſchlichen Leben Werth und Kraft ertheilen und über die Endlichkeit und Vergänglichkeit erheben. So iſt das Reich der Schönheit weit und breit ausgedehnt. Es giebt ſchöne Geſtalten, ſchöne Pflanzen, ſchöne Thiere, ſchöne Gegenden, ſchöne Menſchen, ſchöne Stimmen, ſchöne Handlungen, ſchöne Reden, ſchöne Seelen, ſchöne Gebäude, ſchöne Bildſäulen, ſchöne Muſiken, ſchöne Gedichte; aber was alle dieſe Dinge ſchön macht, das iſt die Idee der Schönheit, welche ſich in dieſen Dingen kund giebt und realiſirt. Sie ſelbſt aber, die Idee der Schönheit, geht in allen dieſen ſchönen Erſcheinungen keineswegs auf, als wenn darin ihre Fülle und Weſenheit erſchöpft wäre; ſie iſt unerſchöpflich, ewig und unendlich, und wenn ſie auch im Fortgang der Jahrhunderte immer neue Schätze aus ihrer Fülle ausgießt, ſo bleibt ſie doch dieſelbe allgemeine Macht und Lebendigkeit und iſt abgeſehen von allen ihren Aeußerungen eine ſich auf ſich ſelbſt beziehende Weſenheit. Schon aus dieſen wenigen Andeutungen ſcheint hervorzugehen, welchen unſchätzbaren Werth die platoniſchen Werke für die Bildung der Menſchheit ſchon ihrem Inhalte nach haben müßen, da in ihnen von den erſten und wichtigſten Ideen, auf die der forſchende Geiſt fällt, in der gründlichſten Weiſe die Rede iſt. Wäre es aber weiter nichts, als dieſer Inhalt, der die Werke Platos auszeichnet, ſo könnte man wohl ſagen, daß die ſpäteren Philoſophen des Alterthums und der neuen Zeit den Plato mehr als erſetzen könnten,

denn alle folgenden Philoſophen beſchäftigen ſich mit den Ideen und entwickeln ſie weiter und tiefer, da ſie auf den Schultern Platos ſtehen. Aber die platoniſche Philoſophie zeichnet ſich noch durch eine andere Eigenſchaft vor allen anderen Philoſophieen aus, die ſie zum erſten Studium des erwachenden philoſophiſchen Bewußtſeins vor allen einzig geeignet macht; das iſt ihre Form, und davon iſt hier noch zu reden, wenn wir begreiflich machen wollen, weshalb das Studium der platoniſchen Schriften für das erſte idealiſche Erwachen des jugendlichen Geiſtes von Epoche machender Wichtigkeit iſt und von keinem entbehrt werden kann, der das Höchſte, was die gebildete Menſchheit erreicht hat, ſelbſt auch in normaler Entwicklung erreichen will. Zu dieſer Form der platoniſchen Schriften kann ſchon der heilige Enthuſiasmus für Wahrheit gerechnet werden, der dieſen Schriften durch und durch eigen iſt. Da Plato der erſte war, dem die Ideenwelt in ihrer Reinheit und Selbſtändigkeit aufgieng, ſo wurde er mit der tiefen Freude und dem lebendigen Enthuſiasmus erfüllt, den jede Entdeckung oder Auffindung einer neuen Wahrheit in dem menſchlichen Geiſte erweckt. Von dieſem heiligen Enthuſiasmus ſind faſt alle platoniſchen Schriften durchdrungen, und der aufmerkſame und tiefer eingehende Leſer wird auch mit in dieſe Stimmung hineingezogen, und dieſe Wirkung iſt beſonders für die Jugend, die für das Hohe und Große begeiſtert werden ſoll, von ganz beſonderer Wichtigkeit.

Wie dürr und trocken erſcheinen die Schriften der modernen Philoſophen, wenn man ſie mit Plato vergleicht! Damit hängt nun aber weiter die Anmuth und Anſchaulichkeit zuſammen, in der alle dieſe Schriften geſchrieben ſind. Wie ſich der Geiſt Platos aus einer gebildeten Wirklichkeit zu den Ideen erhob, ſo führen auch alle ſeine Schriften von einer gegebenen individuellen Wirklichkeit aus zu allgemeinen Gedanken und Erkenntniſſen. Es ſind beſtimmte Perſonen, die ſich unterreden; es wird von beſtimmten Meinungen, Einrichtungen, Verhältniſſen ausgegangen, ſelbſt der Ort, an dem die Unterredung ſtattfindet, wird uns in der Regel geſchildert; alle dieſe empiriſchen Vorausſetzungen bilden das anſchauliche Moment der Geſpräche, welches mit der Plato eigenen Kunſt mit vieler Anmuth und einladendem Reize reichlich ausgeſtattet und der Phantaſie des Leſers zugänglich gemacht wird. Aber in dem Umkreiſe dieſer natürlichen und hiſtoriſchen Unterlagen erhebt ſich der Gedanke und entwickelt ſich von Stufe zu Stufe als das inwendige Licht, welches alles durchleuchtet. Wegen dieſer anſchaulichen Momente, die doch alle durchdrungen ſind von einer Idee, deren Erkenntnis der Dialog zu ſeiner Aufgabe hat, erhalten die platoniſchen Dialoge den Charakter von Kunſtwerken, und ſeine Philoſophie bildet, wie ſchon oft bemerkt worden iſt, den Uebergang von der Kunſt zur Philoſophie, iſt aber eben darum eine um ſo willkommenere und fruchtbarere Speiſe für Jünglinge, die ſich aus der gebildeten Wirklichkeit in das Reich des Idealen erheben wollen. Dieſe Erhebung vom Einzelnen zum Allgemeinen, von der Wirklichkeit zur Idee, die wir in allen platoniſchen Dialogen finden, bringt es auch mit ſich, daß der Inductionsſchluß und der Inductionsbeweis darin eine ſo große Rolle ſpielt. Es werden uns aus einer Fülle von einzelnen Beiſpielen, die einer beſtimmten Sphäre des Daſeins angehören, die allen Beiſpielen gemeinſamen Begriffe oder Urtheile herausgehoben, und ſo werden wir oft durch Betrachtung von einzelnen Fällen ſogar zum Bewußtſein allgemeiner Denkprincipien erhoben und zwar auf eine ſo einfache, klare und verſtändliche Weiſe, daß keinem eine Dunkelheit oder Härte übrig bleibt, ſofern er der Sache nur eine redliche Aufmerkſamkeit ſchenkt. Aber auch das umgekehrte Verfahren: der Deductionsſchluß und der Deductionsbeweis, mittelſt deſſen wir von einer bereits gefundenen allgemeinen Wahrheit auf das Beſondere, welches der Sphäre der allgemeinen Wahrheit angehört, einen Schluß machen, wird in den platoniſchen Schriften in zahlloſen Beiſpielen geübt und in Anwendung gebracht und ebenſo alle Arten und Formen des Urtheilens, und dieſes alles ſo ſicher und meiſterhaft, daß die platoniſchen Schriften ſchon um deswillen als die vortrefflichſte philoſophiſche Propädeutik für gebildete Jünglinge anzuſehen ſind.

Ja hier, wenn irgendwo, erhalten wir die erſten und klarſten Anſchauungen von der Natur des Denkens und der Methodik des Denkens. Die Lehre von der Erinnerung der Ideen, die Plato z. B. im Meno und im Phädo entwickelt, giebt uns die klarſten und unwiderleglichſten Anſchauungen von der Natur des Geiſtes und ſeiner Thätigkeit. Ihm iſt der Geiſt nicht etwa bloß ein leerer Raum, in welchen die von außen geſammelten Kenntniſſe und Vorſtellungen aufgeſpeichert werden, etwa wie das Getreide in der Scheune; auch nicht eine Tafel, auf welche etwa die von außen gewonnenen Vorſtellungen eingegraben werden, ſondern der Geiſt iſt der realen Möglichkeit nach der Inbegriff aller Ideen, die er jemals erfaſſen und begreifen kann; aber er muß, um alles, was in ihm ſchlummert, ſich zum Bewußtſein zu bringen, von außen ſollicitirt und gereizt werden, gleich wie der Keim, der im Samen liegt, durch Licht, Wärme, Feuchtigkeit und andere Kräfte der Natur, muß ſollicitirt werden, um zu einem vollkommen entwickelten Baume zu werden. So iſt der Geiſt des Menſchen ſchon von Haus aus der Inhaber der Ideen, aber eben ſo muß ihm das geiſtige Leben von außen auf eine zweckmäßige Art entgegengebracht werden, wenn er an dieſen äußeren Abbildern der Ideen dazu gebracht werden ſoll, in ſich zu gehen und die Ideen in ſich zu finden. Und derjenige iſt daher ein rechter Lehrer oder überhaupt erſt ein Lehrer, der an die Schüler die geiſtigen Stoffe in derjenigen Form und Aufeinanderfolge heranzubringen weiß, daß an dieſen geiſtigen Nahrungsmitteln das ideale Leben der Jugend erwacht, erſtarkt und ſich intenſiv und extenſiv möglichſt entwickelt. Dieſe Kunſt, das geiſtige oder ideale Leben, das in der menſchlichen Seele der realen Möglichkeit nach enthalten iſt, frei zu machen oder zu entbinden, läßt Plato ſeinen Sokrates, dem er ſeine beſten Ueberzeugungen in den Mund legt, als die geiſtige Hebammenkunſt bezeichnen, und dieſer Ausdruck iſt deshalb ſo treffend, weil der Lehrer der Seele des Schülers keine Gewalt anthun, ſondern nur dasjenige, was bewußtlos ſchon in ihr liegt, in geordneter Weiſe an das Licht des Bewußtſeins fördern ſoll, gleich wie die Hebamme das im Mutterleibe bewußtlos ſchlafende Kind nur geſund und wohlbehalten an das Licht des Tags und zu einem ſelbſtändigen Daſein bringen ſoll. Dieſe Gedanken, die Plato über den Geiſt und ſeine Entwicklung in der Erkenntnis der Ideen ausſpricht, ſind für jeden wahren Pädagogen von dem höchſten Intereſſe; ja man darf gewiß ſagen, daß ſie das eigentliche Fundament der Pädagogik bilden. Es kann zuletzt noch auf einen Hauptpunct der platoniſchen Philoſophie aufmerkſam gemacht werden, der ebenfalls für die Jugendbildung von großer Wichtigkeit iſt, und zwar von größerer, als es für den erſten Augenblick ſcheinen mag, nämlich auf ſeine Lehre von der Unſterblichkeit der menſchlichen Seele. Denn da die menſchliche Seele die Trägerin aller Ideen und ſelbſt Idee iſt, ſo kann ſie eben ſo wenig dem Untergange oder der Vergänglichkeit unterworfen ſein, als es die Ideen ſelbſt ſind. Dieſe Vorſtellung von der Unverwüſtlichkeit der menſchlichen Seele, und von ihrer Entwicklung bis ins Unendliche giebt aber dem Menſchen und namentlich der Jugend erſt den rechten Halt und das unendliche Vertrauen und den Muth, alles aus ſich zu machen, wozu man ewig beſtimmt iſt.

Wenn nun Plato, wie aus den obigen Erörterungen hervorzugehen ſcheint, in der Entwicklung des Geiſtes den wichtigen Wendepunct repräſentirt, wo der Geiſt aus der von Ideen ſchon mehr oder weniger durchdrungenen Wirklichkeit ſich in ſich ſelbſt zurückzieht und die allgemeinen Mächte der Geſchichte und des Lebens — die Ideen — für ſich zu betrachten anfängt, und wo er alſo aus der Welt des ſinnlichen Daſeins in die reine Intellectualwelt eintritt, ſo können wir es als gewiß annehmen, daß er in der Weltgeſchichte, ſowie in der Geſchichte jedes menſchlichen Individuums, welches auf dem Wege iſt, das Höchſte zu erreichen, eine Epoche machende Wichtigkeit behaupten wird, und daß namentlich für gewiße Epochen in der Geiſtesentwicklung nichts heilſameres gedacht werden kann als ein gründliches Studium der platoniſchen Philoſophie. In der Weltgeſchichte wird das Studium Platos immer dann beſonders

lebendig eingreifen und als ein dringendes Bedürfnis ſich geltend machen, wenn ein geiſtiges Princip ſich in der Wirklichkeit ſchon mehr oder weniger geſtaltet hat und nun der Drang eintritt, das Princip für ſich zu erfaſſen und als eine reine Idee und Ideenwelt im Elemente des Geiſtes ſich gegenſtändlich zu machen. Die Erfahrung lehrt in der That, daß das Studium Platos öfters in ſolchen kritiſchen Puncten in der Entwicklung des Geiſtes Epoche gemacht hat, ſo zur Alexandriniſchen Zeit, wo die Neuplatoniker unſeren Philoſophen zum A und O ihrer Studien machten; dann wieder zur Zeit vor der Reformation und auch zu Ende des vorigen und zu Anfange des jetzigen Jahrhunderts, wo ſo viele bedeutende Kräfte ſich dem Studium Platos widmeten und ihn namentlich zum Heil unſerer höher gebildeten Jugend wieder recht ans Licht zogen. Doch liegt uns dieſe Betrachtung, welche Rolle die platoniſche Philoſophie in der Geſchichte des allgemeinen Geiſtes geſpielt hat, ganz fern, aber um ſo wichtiger erſcheint es für unſern Zweck, nachzuweiſen, welche Bedeutung das Studium Platos für unſere Jugend hat, und in welcher Art und Weiſe dasſelbe zu organiſiren wäre, um alle die Früchte zu bringen, die es bringen kann. Daß das Studium der platoniſchen Schriften in das höhere Jünglingsalter gehöre, wo die Ideen und die Ideale erwachen, iſt ſchon oben geſagt; doch muß der Jüngling vorher eine gründliche grammatiſch-mathematiſche Bildung ſich erworben und an den Muſtern der Schönheit der antiken und vaterländiſchen Literatur ſeinen Geſchmack geläutert und gebildet haben, um in der That befähigt zu ſein, ſich für Plato zu intereſſiren und ihn zu verſtehen; auch muß er ſich ſchon ein ziemlich leichtes Verſtändnis der griechiſchen Sprache verſchafft haben, damit ihn die Schwierigkeiten der Sprache nicht aufhalten, um direct auf die Sache losgehen zu können; denn in der griechiſchen Sprache muß der Plato geleſen werden, wenn man ihn ganz verſtehen und ins Gefühl aufnehmen ſoll, und die beſten Ueberſetzungen, als welche die von Schleiermacher und die von Müller allerdings zu empfehlen ſind, können das Original nicht erſetzen. Es iſt daher geboten und auch allgemein gebräuchlich, daß Plato erſt in der oberſten Claſſe der Gymnaſien geleſen wird. Hier ſollte es aber auch mit allem Ernſt und Nachdruck geſchehen, und die Schüler ſollten unter der Leitung eines Lehrers, der Liebe und Verſtändnis für die Philoſophie hat, namentlich einige von den Dialogen gründlich durcharbeiten, in denen der philoſophiſche Geiſt ſchon kräftiger ſeine Schwingen regt. Von denjenigen Dialogen, in denen ſich erſt leiſe Spuren der Philoſophie finden, wie die Apologie des Sokrates, der erſte Alkibiades, auch Krito und Meno u. a. kann man den einen und den andern — jedes Jahr einen — zu Anfang des Jahrescurſes mehr curſoriſch leſen, um die Schüler zunächſt mit der Sprache und der allgemeinen Haltung des Philoſophen etwas vertraut zu machen; für welchen Zweck man übrigens auch dadurch ſorgen kann, daß man den Schülern eine Ausgabe wie die Stallbaum'ſche in die Hand giebt, in welcher die ſprachlichen Schwierigkeiten gründlich erläutert ſind. Aber die Lectüre eines dieſer leichteren Dialoge kann nur als Einleitung betrachtet werden, während man als den eigentlichen Zweck der Platolectüre das gründliche Studium eines der tieferen Dialoge anzuſehen hat. Manche derſelben ſind für die Schule noch zu ſchwer, wie der Timäus, der Parmenides, die Republik u. a.; auch in Bezug auf den Gorgias habe ich meine Zweifel, ob er den Primanern einer guten Schule verſtändlich und fruchtbar gemacht werden kann, dagegen eignen ſich, wie ich aus Erfahrung weiß, Protagoras, das Sympoſion und Phädo vollkommen zu dieſem Zwecke. Alle drei bieten ein ſehr reichliches und vortreffliches Material dar, um in dem Schüler in der klarſten und anſchaulichſten Weiſe ein Bewußtſein von den wichtigſten Ideen zu erwecken, ihn mit den verſchiedenſten Formen des philoſophiſchen Beweisverfahrens bekannt und vertraut zu machen, ihn auf die letzten von Plato deutlich hervorgehobenen Principien und Grundſätze, die bei allen Beweiſen vorausgeſetzt werden, hinzuweiſen, ihn einen Blick in die Idealwelt des Philoſophen, in der die Tugend und Weisheit herrſcht, thun zu laſſen und ihn mit der Natur und Organiſation der menſchlichen

Seele bekannt zu machen, zu welchem Behuf beſonders der Phädo geeignet iſt. Welche anderen Dialoge man aber auch zur Schullectüre wählen möge — es kommt dabei auch auf die Studien und die beſonderen Liebhabereien des Lehrers an, und es möchten wohl auch der Phädrus, Lyſis und ſelbſt Philebus von manchen Lehrern gewählt werden können — immer kommt es auf die Erfaſſung der Gedanken und des Gedankenzuſammenhangs an, und wenn man nicht darin den letzten Zweck der Platolectüre ſucht oder den hohen Philoſophen herabwürdigt, um etwa nur die grammatiſchen Kenntniſſe des Schülers zu erweitern und zu üben, ſo bleibt der Plato von dem Unterricht beſſer ausgeſchloſſen, und dieſe Stunden werden fruchtbarer auf Homer oder Sophokles verwendet. Wird aber die Sprache nur ſo weit berückſichtigt, als das Verſtändnis der Sache davon abhängig iſt, und die Sache ſonſt entſchieden in den Vordergrund geſtellt, und werden die Schüler angeleitet, ſich in dieſe Idealwelt, welche in jedem einzelnen Dialoge von einer beſonderen Seite aufgeſchloſſen wird, hineinzudenken und hineinzuleben, ſo werden dieſe Platolectionen ſowohl für den Lehrer als für den Schüler wahre Weiheſtunden, und die Schüler insbeſondere werden in denſelben nicht bloß den erſten ſicheren Begriff vom Weſen der Wiſſenſchaft und ihrer Methode erhalten, ſondern ſie werden auch einen Zug des idealen Lebens in ihrem Geiſte erwecken, der ſie nicht wieder in die gemeine Sphäre des praktiſchen Egoismus und der äußerlichen Nützlichkeit verſinken läßt. Beſonders werden in dem Falle ſolche Früchte gewonnen, wenn die Schüler gewöhnt werden, das Geleſene möglichſt zu reproduciren und ganze Dialoge nach gegebenen Geſichtspuncten ſelbſtändig zu verarbeiten. Aus dieſem Grunde möchte es daher auch von Nutzen ſein, wenn die Lectüre des Plato in die Hände desjenigen Lehrers gelegt wird, der das Deutſche und die philoſophiſche Propädeutik zu lehren hat.

Die bisherigen Erörterungen beziehen ſich auf den Standpunct, den Plato in der Geſchichte des menſchlichen Geiſtes einnimmt, und auf den Einfluß, welchen er eben deshalb auf die theoretiſche Bildung oder auf die Entwicklung der Intellectualwelt bis auf den heutigen Tag auszuüben hat. Damit iſt aber auch ſeine Bedeutung, die er noch gegenwärtig für die Erziehung und den Unterricht unſerer höher zu bildenden Jugend hat, im weſentlichen erſchöpft. Wir finden nun in den platoniſchen Werken, namentlich in ſeinem vollendetſten Werke, der Republik, eine Reihe von intereſſanten und geiſtreichen Bemerkungen und Vorſchriften über die praktiſche Erziehung der Jugend für die bürgerliche Geſellſchaft, und es muß ſchon als ein geiſtreicher und wahrer Gedanke dieſes Werkes angeſehen werden, daß Plato die ganze praktiſche Erziehung des Einzelnen auf den Staat bezieht, von welchem der Einzelne ein würdiges und wirkſames Glied werden ſoll. Wir können uns aber die meiſten dieſer Betrachtungen und Vorſchriften um deswillen nicht aneignen, weil der Staat, den Plato im Geiſte des griechiſchen Volks conſtruirt, nach unſeren Ideen vom Staate an einer großen Einſeitigkeit leidet. Plato betrachtet den Staat als den letzten Zweck des menſchlichen Daſeins, in dem ſich der Einzelne aufzuzehren hat, während wir nach unſeren Begriffen, die theils aus den Urzuſtänden unſeres Volks, theils aus dem Chriſtenthum herſtammen, jedem menſchlichen Individuum einen Endzweck für ſich zuſchreiben, vermöge deſſen er keineswegs ganz und gar in dem Staate aufgehen, ſondern eine individuelle Selbſtändigkeit in ſich und um ſich entwickeln ſoll. In dem platoniſchen Staate dagegen wird dem einzelnen Menſchen ſeine Freiheit genommen. In ihm hat alſo vor allem die Sclaverei noch eine Stelle. Aber auch den ſogenannten Freien wird keine reale Entwicklung der individuellen Freiheit vergönnt. Es findet z. B. keine freie Wahl des Berufs von Seiten des Einzelnen ſtatt. In dem platoniſchen Staate wird von den Leitern desſelben über den Beruf, den die Einzelnen zu wählen haben, verfügt, und ſie werden demjenigen von den drei Ständen, die der platoniſche Staat enthält, zugetheilt, den die Leiter für den angemeſſenſten halten. Aus gleichem Grunde kommt das individuelle Leben der Familie zu keiner Entwicklung. Selbſt die Ehe wird aufgehoben,

und die Frauen ſind nur dazu da, um dem Staate geſunde Kinder zu gebären, die ihnen aber ſogleich nach der Geburt weggenommen und in öffentlichen Anſtalten zu Staatszwecken erzogen und gebildet werden. Da die Frau ihre Würde und Freiheit nur in einem geordneten Familienleben an der Seite eines Mannes hat, mit dem ſie in gegenſeitiger Liebe und Treue für alle Zeit verbunden iſt, ſo wird den Frauen in dem platoniſchen Staate eine ganz unwürdige Stellung zutheil, die wir mit unſeren reineren Begriffen von Ehe und Familienleben ganz unverträglich finden müßen. Endlich wird in dem platoniſchen Staate, der ſich als das Abſolute hinſtellt, auch das Privateigenthum aufgehoben; nur der Staat hat Eigenthum und verwendet es nach ſeinen Zwecken; das Individuum hat kein Eigenthum, weil das Eigenthum des Individuums dazu dienen würde, ihm eine perſönliche Selbſtändigkeit und Entwicklung zu geben, während er nichts für ſich ſein, ſondern nur im Ganzen ſich verzehren ſoll. Weil demnach dem platoniſchen Staate ein weſentlicher Factor fehlt, nämlich die Idee der individuellen Freiheit, ſo können auch die Vorſchriften, die Plato für die Erziehung der Einzelnen zum Zwecke ſeines Staates giebt, auf unſere Staaten und Verhältniſſe nicht anwendbar ſein. Nur die Vorſchriften, die wir in der Republik zur Erziehung des erſten Standes — des Standes der Leiter oder Vorſteher — finden, ſind für uns zum Theil inſtructiv, da ſie die Erziehung zur höchſten Intelligenz, zur Philoſophie, bezwecken; doch ſind die Principien dieſer Erziehung im weſentlichen ſchon oben gegeben. Uebrigens enthält die platoniſche Philoſophie und insbeſondere die Republik eine ſolche Fülle von werthvollen Gedanken über alle Wiſſenſchaften und alle Lebensverhältniſſe, über das Leben der Seele und ihre Thätigkeiten, über die Idee des Guten und die verſchiedenen Formen der Tugend, ſelbſt große Anſchauungen über das Naturleben, und das alles in ſeiner ſo anmuthigen und lichtvollen Sprache, daß das Studium dieſer Philoſophie, auch abgeſehen von der Pädagogik, jedem aufs dringendſte empfohlen werden muß, der die Zwecke des menſchlichen Lebens erkennen und in die Sphäre des reinen Geiſtes eintreten will.

Wer den Plato nach allen Seiten ſeiner großartigen Wirkſamkeit will kennen lernen, der muß ſeine Schriften ſelbſtändig ſtudiren und dazu die reichen Hülfsmittel benutzen, die namentlich deutſcher Fleiß und deutſcher Scharfſinn in dem letzten Jahrhundert geliefert haben. Die Einleitungen zu den einzelnen Dialogen von Schleiermacher und noch in einem höheren Grade die von Steinhart, welche letzteren der Ueberſetzung Platos von Müller vorausgehen, können ſehr dazu dienen, das Verſtändnis zu erleichtern. Außerdem iſt noch als ein Hauptwerk anzuführen: Geſchichte und Syſtem der platoniſchen Philoſophie von C. F. Hermann; auch die Aſt'ſchen Schriften haben noch ihren Werth, wie: Aſt über Platos Leben und Schriften. Ebenſo iſt Suſemihls genetiſche Entwicklung der platoniſchen Philoſophie ehrend hervorzuheben. Wie ſich das Syſtem der platoniſchen Philoſophie in die allgemeine Geſchichte der Philoſophie einreiht, das erkennt man am beſten aus den Geſchichten der Philoſophie, deren wir in deutſcher Sprache mehrere vortreffliche beſitzen, wie die von Hegel und Ritter; ſehr inſtructiv iſt auch Zellers Geſchichte der griechiſchen Philoſophie. Selbſt für den Schulunterricht iſt gut geſorgt. Die Stallbaum'ſche Ausgabe ſämmtlicher Dialoge iſt ſchon erwähnt; ſie eignet ſich für Primaner, da ſie die ſprachlichen Schwierigkeiten recht gut erörtert und auch über den Inhalt und Zuſammenhang der Gedanken klare, wenn auch nicht immer tief eingehende Erklärungen giebt. Auch von den Dialogen, die für den Schulgebrauch beſonders geeignet erſcheinen, giebt es recht brauchbare Specialausgaben. Die Ausgabe des Sympoſion von F. A. Wolf hat noch heute ihren Werth und hat durch die Bemerkungen, die der zweiten Auflage hinzugefügt ſind, noch weſentlich gewonnen. Neuerdings iſt eine Ausgabe dieſes Dialogs von Otto Jahn erſchienen, die ſehr gelobt wird. Zum Studium des Phädo iſt der kritiſche Commentar zu Platos Phädon von Hermann Schmidt beſonders zu empfehlen; auch eine ältere Ausgabe des Phädon von Wyttenbach behält noch immer ihren Werth.

Zuletzt will ich noch erwähnen, daß sich Deuschle und Cron durch Uebersetzung und Erklärung derjenigen platonischen Dialoge, die für den Schulgebrauch geeignet erscheinen, ein Verdienst erworben haben. Daß ein so sinniger und tiefer Kenner Platos, wie Professor Deuschle war, so frühzeitig vom irdischen Schauplatz hat abtreten müßen, muß um so mehr bedauert werden, da er ursprünglich von der Redaction dieses Werks dazu bestimmt war, den Artikel: Plato, zu bearbeiten.*) Dr. Deinhardt.

Plutarch. (Vgl. u. a. Cramer Geschichte der Erziehung Band 2, S. 697 ff.; Schmidt, Gesch. der Pädagogik S. 438 ff.) Während in den Staaten des Alterthums zu der Zeit ihrer Blüte die in der Erziehung der Jugend herrschenden Grundsätze sich unmittelbar aus den Lebensanschauungen und Gesetzen der betreffenden Völker ergaben, tritt in den Zeiten der Auflösung an die Stelle der theils durch die Gewohnheit, theils durch die Gesetzgebung festbegründeten Praxis die wissenschaftliche Theorie. Erst der Verfall der Sitte rief das Bedürfnis der wissenschaftlichen Pädagogik hervor, die gerade in der Zeit ihrer Jugend sich viel zu sehr von dem herrschenden Volksbewußtsein ablöste, um reformatorisch wirken zu können. Wie Platos Staatsideal in scharfem und bewußtem Gegensatze steht zu der Ausartung des atheniſchen Staatswesens, so erscheint auch seine Pädagogik, die ihm ja ein wesentlicher Theil der Politik ist, als das vollständige Gegenbild der atheniſchen Sitte seiner Zeit. Aber noch mehr — Plato begnügt sich keineswegs damit, die Entartung des atheniſchen Gemeinwesens anzugreifen; seine philoſophiſche Speculation tritt entschieden feindlich gegen die Grundlagen auf, aus denen die Zustände seiner Zeit sich entwickelt haben. Eine der Ursachen dieser Erscheinung ist, daß die ethiſch-philoſophiſche Speculation bei den Griechen aus dem Widerspruch der Wirklichkeit und des in sich selbst sich vertiefenden Bewußtseins hervorgegangen ist, und daß, was hiermit nahe zusammenhängt, die Blüte der Philoſophie in eine Zeit fällt, in der die allgemeine nationale Entwicklung ihren Höhepunct bereits überschritten hat und ihrem Verfalle zueilt. Die Philoſophie abstrahirt von der Wirklichkeit, sie gründet eine Welt des Gedankens. Sie löste nicht den Widerspruch auf, aus dem sie hervorgegangen war, sie sprach ihn vielmehr mit voller Bestimmtheit und Schärfe aus. Ihre positive Wirkung war eine unvergängliche, aber der helleniſchen Mitwelt kam sie weniger zu gute, als der Nachwelt. Denn die mächtigen Bildungselemente, welche die Philoſophie dem Volksbewußtsein zuführte, vermochten nicht mehr den Verfall des nationalen Lebens aufzuhalten. Dagegen aber drang die griechiſche Bildung, wie sie unter der Einwirkung der Philoſophie sich gestaltet hatte, erobernd vor, zuerst nach Osten, dann auch nach Westen; sie drang, hier wie überall nivellirend, in den römiſchen Staat ein, den römiſchen Nationalgeist zu höherer Bildung erhebend, zugleich aber auch seine Eigenthümlichkeit abschleifend und seine besondere Productionskraft ohne Zweifel abschwächend. Rom wurde zweisprachig, der gebildete Römer und der gebildete Hellene traten sich näher, und das in gesteigertem Maße, seit mit dem Beginn der Monarchie der bereits zersetzte Nationalgeist von der immer mächtiger andringenden kosmopolitiſchen Strömung überflutet wurde. Zu den bedeutendsten und achtungswerthesten Vertretern dieser allgemeinen Bildung gehört Plutarch (50—120 n. Chr.). Sein ausgedehntes und durch umfassende Studien erworbenes Wissen erstreckt sich, wenn auch nicht mit gleichmäßiger Gründlichkeit, über alle Gebiete des geistigen Lebens der beiden gebildeten Nationen. Der einheitliche Mittelpunct dieses reichen Wissens ist ihm die Philoſophie, und zwar wegen ihres tiefen ethiſchen Gehaltes vorzugsweise die platoniſche, die denn auch wegen der geistigen Freiheit, die sie im Gegensatze zu den scharf abgeschlossenen dogmatisirenden Systemen der Stoiker und

*) Vgl. den Art. Griechiſche Sprache S. 75, 76. — Die einzelnen pädagogiſchen Lehren Platos sind gesammelt von Alex. Kapp, Platos Staatspädagogik 1833, Cramer, Geschichte der Erziehung ꝛc. 1838 II. S. 289—409. Vollquardsen, Platos Idee des persönlichen Geistes und seine Lehren über Erziehung ꝛc. 1860. — Vgl. Wiese, die pädagogiſchen Grundsätze in Platos Republik. Prgr. Prenzlau 1834. D. Red.

Epikureer geſtattete, der geiſtreichen Reflexion, für die Plutarch eine ſo entſchiedene Vorliebe hat, ungemein günſtig war. Daß die Freiheit, welche ſie gewährte, dem philoſophiſchen Eklekticismus die Bahn eröffnete, mußte ſie einer Zeit beſonders empfehlen, die auf dieſem wie andern Gebieten aufgehört hatte productiv zu ſein und die bereits vorhandenen Syſteme zur Befriedigung ihrer intellectuellen und ethiſchen Bedürfniſſe zu verwerthen ſuchte. Erwägen wir nun, wie der tiefe Verfall der häuslichen Sitte und des Familienlebens durchaus kein Gegengewicht mehr in einem kräftigen öffentlichen Leben fand, ſo war es natürlich, daß die edleren Geiſter eine Beſſerung dieſer Verhältniſſe nur von einer Reform des häuslichen und Privatlebens hoffen konnten; denn an eine radicale Umgeſtaltung der öffentlichen Verhältniſſe, wie ſie Plato als Ideal vorſchwebte, konnte ein Zeitgenoſſe ſelbſt der beſſern römiſchen Kaiſer nicht denken. Helfen konnte nur eine Reform innerhalb der durch die Verhältniſſe gegebenen Bedingungen. Es kam darauf an, den vollen Inhalt der überlieferten Bildung auf Geiſt und Herz der Jugend wirken zu laſſen und dieſelbe theils durch den veredelnden und vom Gemeinen ablenkenden Einfluß der Wiſſenſchaft, theils unmittelbar durch eine verſtändige Zucht zur Tugend und zur Humanität heranzubilden: — zur Humanität; denn ein ausſchließlich nationaler Standpunct war für Plutarch nicht mehr vorhanden, ſeit griechiſche und römiſche Bildung ſich zu einer Einheit verſchmolzen hatten. Selbſtverſtändlich konnte dieſe Bildung kein Gemeingut aller Volksclaſſen werden, da ſie die Verſchmelzung der nationalen Gegenſätze zur Grundlage und Vorausſetzung hat, während eine allgemeine Volksbildung ohne nationale Grundlage undenkbar iſt. Dieſe Grundlage fehlte aber damals, und keine menſchliche Weisheit und Macht wäre im Stande geweſen, dem wüſten Gemiſch barbariſcher, römiſcher und griechiſcher Elemente, das die Bevölkerung der tonangebenden Großſtädte bildete, einen einheitlich nationalen Charakter aufzuprägen. Plutarchs Erziehungsvorſchriften beziehen ſich daher vorzugsweiſe auf diejenigen Claſſen, die geſellſchaftliche Stellung und Wohlſtand zur Erwerbung einer höheren Bildung befähigten. Wer nicht im Stande iſt, ſeinen Kindern eine liberale Erziehung angedeihen zu laſſen, der möge ſo viel thun als er eben kann. Ein Ziel für die allgemeine elementare Volksbildung ſtellt er nicht auf.

Wenn wir uns nun in der Darſtellung des Einzelnen vorzugsweiſe an die Schrift über die Erziehung der Knaben (*περὶ παίδων ἀγωγῆς*) anſchließen, ſo iſt zwar nicht zu verkennen, daß die Authenticität derſelben ſehr zweifelhaft iſt; aber dennoch läßt ſich behaupten, daß ſie den Anſchauungen Plutarchs im allgemeinen entſpricht und den Standpunct, den dieſer einnimmt, hinreichend charakteriſirt. Der Hauptinhalt derſelben iſt folgender: Für den Erfolg der Erziehung iſt zuerſt maßgebend die natürliche Begabung des zu Erziehenden. So hoch nun auch dieſe anzuſchlagen iſt, ſo bedarf ſie, um zur Tugend zu werden, doch des Unterrichts und der Gewöhnung (Uebung). Nur wo Anlagen, Unterricht, Uebung zuſammenkommen, iſt ein vollkommenes Ziel zu hoffen. Eine begabte Natur, die der Lehre entbehrt, oder aus Leichtſinn ſich ihren Einwirkungen entzieht, wird ausarten, während andererſeits der Unterricht die ſchwächeren Naturen zu ſtärken und zu heben vermag. Von großer Wichtigkeit iſt es, daß die Gewöhnung ſehr früh eintritt, da gute oder nachtheilige Beiſpiele ſich ſchon der früheſten Kindheit einprägen. Wo möglich alſo ſoll die Mutter ſelbſt nähren; iſt dies nicht möglich, ſo ſoll die Amme wenigſtens nach Sprache und Bildung Griechin ſein. In noch erhöhtem Maße iſt bei der Auswahl des Pädagogen auf ſittliche und geiſtige Tüchtigkeit Rückſicht zu nehmen, während zu dieſer Stellung oft Sklaven auserſehen werden, die zu nichts anderem brauchbar ſind. Daß die Lehrer in ſittlicher Beziehung zuverläßig und wiſſenſchaftlich gebildet ſein müßen, verſteht ſich zwar von ſelbſt, wird aber ausdrücklich gefordert, weil auch bei der Wahl der Lehrer von Seiten der Eltern theils aus Nachläßigkeit und Gewiſſenloſigkeit, theils aus unſtatthafter Rückſicht auf die Empfehlungen von Freunden vielfach gefehlt wird. Ueberhaupt bedarf

es von Seiten der Eltern großer Sorgfalt, und eine ununterbrochene Controle der Fortschritte ihrer Söhne ist eine unabweisbare Pflicht. — Was nun den Unterricht selbst betrifft, so wird auf eigene Productionen des Schülers, auf Bildung zur Beredsamkeit von Plutarch, wie von allen Pädagogen des Alterthums, ein großes Gewicht gelegt. Es kommt bei denselben darauf an, die rechte Mitte zwischen bombastischem Schwulst und dürftiger Einförmigkeit zu halten. In formaler Beziehung wird diesem Fehler am gründlichsten durch die Förderung sorgfältiger Vorbereitung vorgebeugt. Das Extemporiren ist Anfängern gar nicht zu gestatten, da es zu Flüchtigkeit und Weitschweifigkeit verführt; in reiferem Alter mag es gelegentlich geübt werden. In materieller Beziehung bedarf es zur Vermeidung der erwähnten Fehler wissenschaftlicher Studien, die sich über das ganze Gebiet der encyklischen Wissenschaften zu erstrecken haben, wenn auch keineswegs eine gleich gründliche Ausbildung in allen Zweigen derselben zu fordern ist. Es kommt nur darauf an, einen allgemeinen, möglichst genauen Ueberblick über dieselben zu erlangen. Eingehend und gründlich muß dagegen das philosophische Studium betrieben werden, da die Philosophie der Mittelpunct der gesammten Bildung ist, sowohl der ethischen wie der intellectuellen. Allerdings ist das erste Erfordernis der Erziehung zur Tugend die Gewöhnung und das gute Beispiel, welches den Kindern von Seiten der Eltern und Erzieher gegeben wird. Die Gewöhnung findet aber ihre Ergänzung durch die Lehrer. Wenn P. so die Philosophie in den Mittelpunct des Unterrichts stellt, so ist das Ziel seiner Pädagogik doch keineswegs einseitig theoretisch; vielmehr fordert er eine Durchdringung der Theorie und Praxis, der πολιτικὴ δύναμις und der Philosophie, wie auch der Mann sich keineswegs von den öffentlichen Angelegenheiten fern halten, sondern diese ebenso eifrig wie die Philosophie betreiben soll. Denn gerade im Handeln, und zwar vorzugsweise in der Thätigkeit für das Gemeinwohl, hat die Tugend sich zu bewähren. Die Virtuosität in irgend einer Kunst bringt Schönes hervor, verdient aber (wie er in der Einleitung zum Perikles hervorhebt) nicht die zur Nachahmung antreibende Begeisterung zu entzünden, wie die auf die Verwirklichung des sittlich Guten, des καλὸν κἀγαθόν gerichtete Thätigkeit. — Mit dem Studium sind angemessene Leibesübungen zu verbinden, sowohl zur Erziehung einer anmuthigen körperlichen Haltung, wie zur Ausbildung der Kräfte und Stärkung der Gesundheit. Eine Uebertreibung der Uebungen ist aber, da sie zum Lernen untüchtig macht, zu vermeiden, ebenso wie die geistige Ueberanstrengung, weshalb die Arbeit nicht zu lange fortzusetzen und durch häufige Erholung zu unterbrechen ist. Die Disciplin soll mit Ernst, aber ohne Härte gehandhabt werden. Körperliche Züchtigung verwirft er ganz, als abstumpfend und vom Lernen abschreckend. Ermahnungen, Lob und Tadel, mit Takt angewendet, sind die wahren Zuchtmittel. Sittlichen Fehlern ist mit Ernst entgegenzutreten, schmutzige Reden dürfen nicht geduldet werden, besonders ist die Lüge, die des Freien unwürdig ist, zu bekämpfen. Dagegen ist vorzüglich auf die Gewöhnung zur Selbstbeherrschung zu halten, sowie auf Freundlichkeit und Bescheidenheit in der Rede und überhaupt im Umgange. Besondere Umsicht erfordert die Behandlung des Jünglingsalters, dessen Fehler noch bei weitem schwerer ins Gewicht fallen und schwieriger zu bekämpfen sind, als die des Knabenalters. Die leidenschaftliche Neigung zu sinnlichen Genüssen, die in diesem Alter besonders hervortritt, erfordert die größte Gewissenhaftigkeit und Aufmerksamkeit des Erziehenden. Ein Hauptmittel, den jugendlichen Sinn zu lenken, ist die Erweckung des Ehrtriebes; aber auch die Androhung von Strafe darf nicht ausgeschlossen werden. Besonders sorgfältig ist gerade in diesem Alter der Umgang zu überwachen; Altersgenossen von schlechten Sitten sind fern zu halten, vor allem aber die Schmeichler, deren Verlockungen der Jüngling ganz besonders ausgesetzt ist. Nicht minder wie vor schwächlicher Nachsicht hat man sich aber vor übertriebener Strenge zu hüten, bei welcher Vorschrift der Verfasser wohl besonders von der Ansicht ausgeht, daß ein beständiges Meistern und

Reprimiren das Vertrauen des Zöglings zu dem Erzieher untergraben würde; auch verlangt er keineswegs ascetiſche Entſagung, ſondern nur Maßhalten im Genuſſe. Daher wird man wohl thun, nicht alles zu ſehen und manche Fehler zu ignoriren. Es bedarf hier aber großer Umſicht und Klugheit, um die Zügel mit richtigem Takte bald zu lockern, bald anzuziehen. Wohl muß der Jüngling auch den väterlichen Zorn gelegentlich empfinden. Aber derſelbe darf nicht zu nachhaltig ſein; er muß ſchnell verrauchen (es iſt beſſer, *μᾶλλον ὀξύθυμον εἶναι τὸν πατέρα ἢ βαρύθυμον*). Auch iſt es zu empfehlen, junge Männer, die den ſinnlichen Genüſſen leidenſchaftlich ergeben ſind, dadurch an ein geordnetes Leben zu gewöhnen, daß man ſie früh verheirathet, wobei man darauf zu ſehen hat, daß die Frau den Mann an Adel des Geſchlechts und Reichthum nicht zu ſehr überragt, weil ein derartiges Misverhältnis die natürliche Stellung der Gatten zu einander verkehren würde. **G. Zelle.**

Poeſie (griech. *ποίησις*, von *ποιεῖν* ſchaffen, ſ. v. a. geiſtiges Schaffen, Hervorbringen einer idealen Welt) iſt die freie und eigenthümliche Geiſtesthätigkeit, das Wirken der ſchaffenden Einbildungskraft, vermöge welcher der Menſch theils die Wirklichkeit des ſichtbar erſcheinenden Lebens in ſeiner Vorſtellung aus ihrer Beſchränktheit zur Vollkommenheit erhebt, indem er die höheren Gedanken und Beziehungen, die ſich in ihr ausprägen, auffindet und vermittelſt der Darſtellung im Worte zu einem ſchönen Geſammteindrucke verbindet, theils auch von den in ihm ſelbſt niedergelegten Ideen ausgehend durch dasſelbe Mittel eine Welt vollkommener Erſcheinungen hervorruft, welche zunächſt allerdings nur der Gegenſtand geiſtiger Anſchauung iſt, die aber infolge des Wohlgefallens, das ſie erweckt, auch den Wunſch erzeugt, die wirklich erſcheinende Welt in dieſer Geſtalt ſchauen zu können. Die Poeſie iſt demnach ein Zweig der Kunſt und wird zur Poeſie im engern Sinne, d. h. zur Dichtkunſt, ſobald die eben beſchriebene Geiſtesthätigkeit mit Bewußtſein und im Zuſammenhange ausgeübt wird. Sie hat es lediglich mit dem Schönen, mit dem was gefällt zu thun, mag ſie einen Gegenſtand behandeln, welchen ſie will. Weder lehren noch wirken iſt ihre Beſtimmung, ſondern vergnügen. Auch wo ſie es mit dem Erhabenen zu thun hat, iſt ihr die Darſtellung desſelben in ſchöner Form weſentlich. Sie begeiſtert nur dann, wenn ſie gefällt. Was dem letztgenannten Zwecke nicht dient, ſondern ihn beeinträchtigt, iſt unpoetiſch und muß ſchließlich ſeinen eigentlichen Zweck verfehlen. Lehr- und ſogenannte Tendenzgedichte ſind Spielarten der Poeſie, aus der Kreuzung mit der Wiſſenſchaft, der Politik oder gar dem Gewerbe u. dgl. entſprungen, und für ein feineres Gefühl in dem Grade abſtoßend, in welchem ſie ſich den äußerlichen, einſeitigen, vergänglichen Intereſſen dienſtbar machen, während allerdings auf der höchſten Stufe der Dichtung, der geiſtlichen, der Gegenſtand ſelbſt ſo unbedingt poetiſch iſt, daß die Verbindung des Lehrzweckes mit der Form der Dichtung auch äſthetiſch noch am meiſten befriedigt. Innerhalb ihres eigenen Gebietes unterſcheidet man bekanntlich dreierlei Gattungen. Die lyriſche Poeſie (von dem griechiſchen *λύρα* Leyer), ſ. v. a. ſingende Dichtkunſt, ſchildert die Empfindungen des menſchlichen Herzens, wie ſie der Dichter in ſich ſelbſt erfährt, und ſtellt ſie in ſchönen Worten mit der Abſicht dar, in dieſer Darſtellung eine gewiße Befriedigung ſeiner ſelbſt zu finden und zugleich bei anderen einen ähnlichen Eindruck hervorzubringen. Sie ſchlägt bald mehr eine objective Richtung ein, indem ſie ſolche Empfindungen und Gefühle ausſpricht, welche aus dem Weſen des Gegenſtandes ſelber folgen und auf die verſchiedenſte Geſtaltung der Individualitäten paſſen, bald hält ſie ſich mehr an ſubjective, aus der beſonderen Auffaſſungsweiſe des einzelnen Dichters hervorgehende Eindrücke. Die Pſalmen gehören weſentlich der objectiven Lyrik an. Ebenſo das Kirchenlied im engeren Sinne des Wortes, in welchem der Name nur auf die Hymnen der alten Kirche, auf die Lieder der Reformationszeit, in neuerer Zeit vornehmlich auf die Miſſionslieder paßt. Die Lieder aus der Brüdergemeinde, die der chriſtlichen Romantiker (Novalis u. a.) gehören auf die Seite der ſubjectiven Lyrik. Die erſtere Gattung iſt an ſich faßlicher, daher auch, wo ſie nicht an dem zufälligen

Mangel der Sprachhärten u. dgl. leidet, kindlicher als die andere, die oftmals mehr den Schein der Kindlichkeit als das Wesen hat. Die epische Poesie (von ἔπος Wort, Erzählung) stellt sich die Aufgabe, Begebenheiten erhabenen oder lieblichen Inhalts (Heldengedichte, Idylle) zu schildern und in denselben eine sittliche Idee zur Anschauung zu bringen. Das Märchen kann als eine der kindlichen Fassungskraft vornehmlich entsprechende Form derselben bezeichnet werden. In der h. Schrift fehlt diese Gattung, da sie mehr dem heitern, wenn auch keineswegs sittlich und geistig inhaltlosen Spiel des Lebens, als dem Gebiete höherer Lebensanschauungen angehört. Die dramatische Poesie endlich beschäftigt sich mit der Darstellung der sittlichen Idee in der Gestalt einer Handlung (daher der Name, δρᾶν, handeln). Sie läßt in ernster und erschütternder oder in heiterer und ergetzlicher Weise Persönlichkeiten aufeinander wirken, in welchen die Gegensätze des menschlichen Gesammtlebens auf eine besonders lebendige Weise zum Vorschein kommen, und bringt im Lustspiele das oft so seltsame Walten des Zufalls, im Trauerspiele die sittliche, höher aufgefaßt, die göttlich richtende Weltordnung zur Anerkennung, vermöge welcher das Unrecht durch sich selbst zu Grunde geht. Eine Mittelstellung zwischen beiden nimmt das einfache Schauspiel ein, in welchem zunächst nur der Sieg der Wahrheit und des Rechtes aus den Verwicklungen des Lebens und dem Kampfe der Charaktere schließlich hervorbricht. Letzterer Gattung wird in der h. Schrift das Buch Hiob und das Hohelied zugezählt.

Es ist von Wichtigkeit für die Kunst der Erziehung und des Unterrichtes, daß in allen diesen Formen die Poesie nach ihrem wahren oben bezeichneten Wesen aufgefaßt wird. Die gemeine Anschauung geht von der Meinung aus, das, was der Dichter schafft, sei lediglich eine traumartige Gedankenwelt, die sich zur Wirklichkeit höchstens wie eine Arabeske verhalte, mit der man eine Zimmerdecke schmückt, oder wie ein Laubgewinde, das sich um eine Säule schlingt. Wäre sie das, so würde ihr der Charakter der Zufälligkeit und Willkürlichkeit allenthalben anhaften und ihr Werth müßte ein höchst untergeordneter bleiben. Aber wenn sie diese Bedeutung auch oftmals hat, so ist es doch nur ihre Außenseite, der Saum ihres Kleides, nicht ihre eigene Lichtgestalt, die dabei zum Vorschein kommt. Die wesentliche Schönheit und Idealität, welche dem wirklich Erscheinenden von der Schöpfung her ursprünglich innewohnt, verbirgt sich infolge des alltäglichen Gebrauches, der von den Menschen und Dingen gemacht wird, dem Blicke des gewöhnlichen Menschen. Vor allem aber ist es das herrschende Unrecht, das Princip des Bösen in der Welt, durch welches der Creatur der Stempel der Gehaltlosigkeit und Nichtigkeit aufgedrückt und der eigentliche Lebensgrund, auf welchem sie ruht, verschüttet wird. Die Poesie hat die Aufgabe, diese ursprüngliche, auch durch das Böse nicht schlechthin aufgehobene, sondern nur gestörte Idealität, Schönheit, Wesensreinheit, Vollkommenheit des erscheinenden Lebens wieder ans Licht zu ziehen und so das Herabsinken des Geistes in die Gemeinheit der bloßen Nützlichkeitsbestrebungen und des rohen Sinnengenusses zu verhindern. Die Poesie ist in ihrem Gebiete etwas vollkommen reales, so real als Gewerbe und Handel. Die Wirklichkeit und die Wahrheit sind ihr Gegenstand. Wenn z. B. Uhland die stille Feier der Natur am Tage des Herrn besingt, so ist dies nicht etwas in die Natur von ihm hineingetragenes, gleichsam nur ein bunter glänzender Lack, mit dem er sie zu überziehen weiß, sondern es ist etwas von ihm als einem ahnungsvollen Gemüth und hellen Geiste aus ihr herausgefundenes, es ist ihre eigene leuchtende Farbe, die er nach Entfernung der Tünche des Alltagslebens zum Vorschein gebracht hat. Wenn er den Schmerz seiner eigenen Seele in der Natur wiederfindet, so ist dies nichts anderes, als die Entdeckung der wesentlich ähnlichen Schöpfungsgedanken, welche der Natur — wie der Geisteswelt ihr Dasein gegeben haben, nur daß sie hier mehr in der Weise der Freiheit, dort mehr in der Weise der äußerlichen Gesetzmäßigkeit zur Darstellung gelangt sind. Eben darum pflegt man auch den Namen der Poesie auf die Gegenstände

ihrer Thätigkeit ſelbſt zu übertragen. Man nennt eine Landſchaft, ein Ereignis poetiſch, wenn ſie gegen die ſonſtige Art der Dinge in dieſer Welt die Idealität ſo augenſcheinlich an ſich tragen, daß ihre Darſtellnng im Liede, im Bilde wie zum unmittelbaren Bedürfniſſe wird.

Das Thun der Poeſie iſt nahe verwandt mit dem der Religion. Denn das iſt eben auch das Weſen des Glaubens, daß er das Unſichtbare ſowohl an ſich ſelbſt als auch im Sichtbaren ſieht und erſteres in letzterem zu offenbaren bemüht iſt. Er ſchaut Gott nicht nur jenſeits der ſichtbaren Welt. Er erkennt ihn zugleich auch in den gegenwärtigen Dingen und wird an dieſem Schauen Gottes in der Welt durch die Mängel nnd Verkehrtheiten, welche er in derſelben warnimmt, keineswegs gehindert. Darum iſt aber auch alle Poeſie in ihrer erſten geſchichtlichen Entwicklung religiöſer Art, wie der Gang derſelben unter den chriſtlichen Nationen aufweist. Selbſt das Drama iſt urſprünglich geiſtlichen Inhalts. Poeſie nnd Religion unterſcheiden ſich dann einfach ſo, daß letztere es mit der perſönlichen Beziehung Gottes auf den Menſchen und des Menſchen auf Gott, aber daher auch jederzeit mit dem Gewiſſen zu thun hat, während erſtere entweder als weltliche Poeſie nur ſo zu ſagen den Widerſchein des Göttlichen in der geſchaffenen Welt auffaßt, oder als religiöſe (geiſtliche) Dichtung die Beziehung Gottes auf die Welt und der Welt auf Gott nur unter der Form der ſchönen Darſtellung in der Rede zur Anſchauung bringt. Weil die Welt eine gewiße Selbſtändigkeit hat gegenüber von Gott, ſo iſt es möglich, die weſentliche Abhängigkeit derſelben von Gott außer Betracht zu laſſen nnd ihre ideale Seite ohne ausdrückliche Beziehung auf Gott darzuſtellen. Ja es beeinträchtigt das eigentliche Weſen der Dichtung, wenn letztere gefliſſentlich allenthalben angehängt oder hervorgekehrt wird. Es muß auch in der Poeſie ſich zeigen, daß Gott weſentlich ein verborgener Gott iſt. Geſchieht aber jenes Abſehen von der Beziehung zwiſchen Gott und der Welt in dem Sinne, daß jene weſentliche Abhängigkeit ſelbſt verkannt wird, ſo iſt die Poeſie irreligiös und in nothwendiger Folge davon unſittlich, daher auch unſchön. Was der Form nach daran noch ſchön iſt, iſt die Schönheit einer Hure.

Da Poeſie als natürliche Anlage zwar dem einen in hohem Grade gegeben, dem andern aber nahezu verſagt iſt (völlig poeſielos iſt kein Menſchenherz), ſo kann ſie nicht in gleicher Weiſe wie andere Geiſtesthätigkeiten Gegenſtand des Unterrichtes werden. Im übrigen iſt ſie ein Factor des menſchlichen Geſammtgeiſteslebens und daher auch ein weſentlicher Factor der Bildung. Sie kann auf keiner Stufe des Unterrichts und der Erziehung fehlen. Ja, es gehören ihr die unteren Stufen der Pädagogie vornehmlich an. Denn die Welt iſt für das Kind ſtets ideal. Seine Anſchauungen ſind allgemein; beſtimmte concrete Begriffe fehlen ihm. Nicht die Arbeit, ſondern Spiel und Genuß iſt das erſte Element, in welchem es lebt. Und dieſen Zug behält die Lebensentfaltung des Menſchen bis zur völligen Reiſe des Körpers und des Geiſtes.

Wiederum iſt es die Volksſchule ganz beſonders, in welcher die Poeſie eine heimatliche Stätte finden muß. Denn alles urſprüngliche Volksleben iſt poetiſch. Suche darum, wer ein Lehrer des Volkes ſein will, vor allen Dingen ſein eigenes Geiſtesleben über die philiſterhafte Anſchauung der Menſchen und der Dinge zu erheben, welche ſo oft der Vorläufer der eigentlichen Gemeinheit iſt und durch Erwerb und ſinnlichen Genuß vollends die letzten Reſte beſſerer Tage verzehrt. Erhalte er ſich die Weihe des Gemüths nnd den Schwung des Geiſtes durch den beſtändigen Verkehr mit dem Himmliſchen, ſo wird es ihm leicht werden, auch in dem mannigfach getrübten Strome des irdiſchen Lebens das Licht von oben zu erkennen, das ſich in demſelben ſpiegelt, und es wird ihm ſchon der eine Gedanke erhebend genug ſein, daß es der Geiſt von Gott iſt, der in des Kindes Auge ſeinem Geiſte begegnet.

Die Schule muß aber auch ihre Lehrmittel nach dieſem Geſichtspuncte richten. Man wird daher nicht nur darauf Bedacht nehmen müßen, in den Lehrſtoff ſelber das

poetiſche Element aufzunehmen, alſo namentlich Fibel und Leſebuch mit Stücken dieſer Art und zwar nicht kärglich, zu verſehen, ſondern es wird überdies auch des Lehrers Aufgabe ſein, das Kind zum Verſtändnis und Genuſſe des Schönen anzuleiten. Bei wirklich gehaltvollen und der kindlichen Faſſungskraft angemeſſenen Stücken müßen wenige eingeſtreute Bemerkungen für dieſen Zweck genügen. Vornehmlich aber wird es Aufgabe der Volksſchule ſein, das poetiſche Leben des Kindes dadurch zu wecken, daß ihm ein größerer Vorrath von Poeſie mittelſt des Gedächtniſſes eingeprägt wird. Denn nur durch öftere Wiederholung desſelben Gegenſtandes wird auch der dichteriſche Lehrſtoff ſo zum Eigenthum des Kindes gemacht, daß ſeine Seele etwas von der Natur desſelben annimmt und die in ihr ſchlummernden verwandten Kräfte geweckt werden. Es verſteht ſich nun aber von ſelbſt, daß, wie wir ſchon oben ausgeſprochen, dem Kinde nichts dargeboten werden darf, was es nicht faſſen kann. Wir ſagen, faſſen, und verſtehen darunter eben die Möglichkeit, ſich einen Stoff zum Zwecke des Genuſſes anzueignen, ſein eigenes ſelbſtändiges Wohlgefallen daran zu haben. Das kann auch bei ſolchen Gegenſtänden der Fall ſein, welche theilweiſe noch über den Horizont ſeines verſtändigen Erkennens gehen. In erſter Linie iſt das geiſtliche Lied hierherzunehmen, und zwar iſt es wiederum das Kirchenlied, welchem der Vorzug gebührt. Denn das Kirchenlied iſt der kindlichen Seele faßlich, auch wenn es ihm nicht durchaus verſtändlich iſt, und iſt dies um ſo mehr, je objectiver der Ton iſt, aus welchem es geht. Lieder wie Luthers: Gelobet ſeiſt du Jeſu Chriſt, und Chriſt lag in Todesbanden, wie Decins: Allein Gott in der Höh, ſind von unbedingtem Werthe für die Volksſchule. Subjective Lieder, wie etwa von Novalis: Was wär ich ohne dich geweſen, ſind für dieſen Zweck ganz unbrauchbar, ſolche, wie von Möwes: Der Himmel hängt von Wolken ſchwer, ſind wenigſtens von entſchieden geringem Werthe für die Schule, wenn ſie auch für Erwachſene noch ſo viel Befriedigendes darbieten. Als ein eigentlicher Misgriff aber iſt es zu bezeichnen, wenn man es als die Aufgabe unſerer Zeit betrachtet, die modernen Dichter in die Schule, namentlich die Volksſchule, einzuführen. Wir wollen zwar einzelnen, in ſehr einfacher Sprache gehaltenen geſchichtlichen, zumal auch vaterländiſchen Liedern neuerer Dichter, ſowie einzelnen, ſo ſchlicht und anmuthig wie Uhlands „Apfelbaum“ gehaltenen Naturbildern ihren Platz in den Leſebüchern der Volksſchule nicht ſtreitig machen. Aber das Verſtändnis und den Genuß der deutſchen Claſſiker ſyſtematiſch anzubahnen, iſt Sache der Fortbildungsſchulen für beiderlei Geſchlechter, und überhaupt demnach nur der höheren Unterrichtsſtufen. Wo die Sprach- und Gedankenbildung, beziehungsweiſe die Weckung und Leitung des dichteriſchen Sinnes innerhalb der Volksſchule durch andere als ſtreng volksthümliche Elemente angeſtrebt wird, da kann das Endergebnis nicht die Förderung und Veredlung, ſondern nur der Ruin der Volksſprache und ihrer Poeſie ſein. Auch das auswendig Vortragen poetiſcher Stücke dieſer Art in der Volksſchule iſt in unſern Augen eine eitle Ziererei, weil es die Kinder dieſer Stufe über das hinaushebt, was ihr ſpäterer Beruf ihnen unbedingt als die Schranke ihrer geiſtigen Entwicklung anweiſt. Eher wird eine ſolche Behandlung des poetiſchen Unterrichtsſtoffes ſich für Latein- und Realſchulen empfehlen, nicht nur als Redeübung, ſondern auch als Weckung des Sinnes für den poetiſchen Genuß, deſſen das ſpätere proſaiſche Berufsleben ſo ſehr bedarf, um nicht zur gänzlichen Stofflichkeit herabzuſinken. Dagegen kann ein Lehrer, falls er ſelbſt dazu angethan iſt, ſich große Verdienſte um ſeine Schüler erwerben, wenn er die bei ihnen etwa hervortretende poetiſche Ader zum lebendigen Pulſiren zu bringen ſucht, wie wir es denn auch vom Standpunct einer idealeren Unterrichtsmethode aus nur bedauern können, daß das Verfertigen lateiniſcher Verſe aus den humaniſtiſchen Bildungsanſtalten verſchwindet. Von weltlichem oder gemiſchtem poetiſchem Stoffe möchten wir insbeſondere der eigentlichen Volksdichtung noch einen Raum in der Schule geſichert wiſſen. Für Süddeutſchland z. B. ſind Hebels alemanniſche Gedichte ein ſo überaus anregender, für Kinder großentheils faßlicher und geiſtlich geſunder Stoff, daß zumal auch mit

Rückſicht auf das Bedürfnis nach Verjüngung der Sprache aus den Volksdialekten ihre Aufnahme in den Kreis des Schulleſeſtoffes ſehr zu wünſchen wäre.*) Lechler.

Poetik. Wenn auch über die Frage, ob der Einführung in die Theorie der Dichtkunſt im Schulunterrichte beſondere Unterrichtsſtunden gewidmet werden ſollen, im ganzen Uebereinſtimmung inſofern beſteht, als dieſe Frage von der heutigen Pädagogik in der Hauptſache verneint wird, ſo zeigt doch ein Blick auf die deshalb geäußerten Anſichten und mehr noch auf die beſtehende Praxis ſo viele Ungleichheit, daß die über dieſen Punct in der Encyklopädie (ſ. den Art. Deutſche Sprache in höheren Schulen I, 908) bereits niedergelegten Anſichten und Rathſchläge als nicht ausreichend erſcheinen dürfen, und eine ſelbſtändige kurze Betrachtung dieſer Frage völlig berechtigt iſt. Es kommt dabei auf zweierlei an: einmal, die Bedeutung der Poetik für die Jugendbildung überhaupt möglichſt klar zu ſtellen, und dann, das Verhältnis der einzelnen Schulgattungen und Unterrichtsſtufen zu dieſem Gegenſtand darzulegen. In Betreff des erſten Punctes wird nicht beſtritten werden, daß die Poetik vieles enthält, was formal von Wirkſamkeit und materiell von Werth für die Jugendbildung iſt. In allen Schulen, deren Aufgabe über die elementare Sphäre hinausreicht, und die es doch mit der allgemeinen Vorbildung zu thun haben, nimmt die Beſchäftigung mit Sprachen, ſeien es nun die alten oder die neuen oder auch nur die Mutterſprache ſelbſt, von Rechtswegen eine Hauptſtelle ein, und zwar nicht bloß in der Rückſicht auf die grammatiſche Behandlung, ſondern auch zum Zweck der Einführung in die Literatur der Sprache und die Wirkung auf Geiſt und Gemüth der Jugend durch dieſelbe. Ohne Verſtändnis der Dichtungsarten und Dichtungsformen iſt ſolches Eintreten in die Literaturſchätze nicht wohl möglich; es iſt das vielmehr ſo ganz unentbehrlich, daß, wenn auch zunächſt nicht zuſammenhängend und ſyſtematiſch, die Lectüre ſchon in mittleren Schulſtufen einzelnes aus der Poetik in den Unterricht hereinziehen muß. Dieſe vorbereitende Thätigkeit wird z. B. das Eigenthümliche einzelner Dichtungsarten, wie der Fabel, des Märchens, der Legende, der Ballade faßlich mitzutheilen und, ſoweit es auf dieſer Unterrichtsſtufe möglich, an dem einzelnen Leſeſtück zu entwickeln haben; ſie wird Proſodiſches und Metriſches beibringen und ſelbſt für die ſprachlichen Darſtellungsmittel und Darſtellungsweiſen der Dichtung Sinn und Verſtändnis erwecken können. Denn das Verſtändnis der Form iſt überall von weſentlichem Einfluß auf das Eindringen in den Inhalt und zudem ein ſo vorzügliches Bildungsmittel, daß es nirgends vernachläſſigt werden ſollte. Es ſcheint, als ob, nachdem eine Zeitlang der Inhalt gegen die Form zurückgeſetzt worden, in unſern Tagen oft das entgegengeſetzte Verfahren eingeſchlagen werde und die Behandlung der Form des proſaiſchen und poetiſchen Lehr- und Ueberſetzungsſtoffes zu kurz komme. Daraus aber, daß Werth und Bedeutung der Poetik (was ſelbſtverſtändlich auch von der Stiliſtik und Rhetorik gelten muß, ſ. dieſe Artikel) für den Unterricht in den Sprachen entſchieden betont wird, folgt nicht die Forderung, daß im Lectionsplane dafür beſondere Stunden angeſetzt werden ſollen. Die dafür nöthigen Auseinanderſetzungen, Mittheilungen, Uebungen finden ihre geeignete Stelle in den Sprachſtunden, vorzugsweiſe in den für die Lectüre beſtimmten. Denn wir gehen hier von der Vorausſetzung aus, daß der Unterricht in der fremden Sprache wie in der deutſchen Sprache ſich nicht in der Weiſe um Chreſtomathie oder Autor concentrire, daß alle grammatiſche und ſtiliſtiſche Belehrung lediglich ſich an die Lectüre anſchließe, wie denn auch überall beſondere Stunden für Grammatik und Exercitien angeſetzt werden. Die für die Lectüre beſtimmten Stunden, in denen das grammatiſche Element nur als das helfende auftritt, werden dann für unſere Auseinanderſetzungen, die ſo recht eigentlich dem innern Verſtändnis zu Hülfe zu kommen vermögen, ganz beſonders bei der Lectüre des Dichters hinreichenden Raum behalten.

*) Vgl. die Artikel: Aeſthetiſche Bildung, Aeſth. Bildung in der Volksſchule, Kunſt. D. Red.

Es ist also freilich „gelegentlicher" Unterricht, um den es sich hier handelt: aber es wird vor dem Misverständnis gewarnt werden dürfen, welchem dieses jetzt viel gebrauchte Wort praktisch oft anheimfällt, daß nemlich sehr wichtige Einsichten und Kenntnisse so nebenbei, durch allerlei Notizen, gewonnen werden sollen. So berechtigt es seiner Zeit gewesen sein mag, einerseits dem Zuviel und Zuvielerlei des Lehrstoffes zu wehren, andrerseits der Zersplitterung durch die vielerhobene und noch immer nicht völlig klar gestellte Forderung der „Concentration" zu begegnen, endlich auch dem „Theoretisiren und Systematisiren" entgegenzutreten, es thut jetzt nicht minder Noth, an das rechte Maß und die rechte Weise in diesen Bestrebungen zu erinnern. Auch von der Poetik darf dies gesagt werden, indem zwar auf den mittleren Unterrichtsstufen bei Gelegenheit der Lectüre und im Zusammenhang mit derselben einzelne Notizen gegeben und Auseinandersetzungen vorgenommen werden mögen, und zwar nach einer bestimmten, von innern Gesichtspuncten wenigstens mitbestimmten Ordnung, aber in dem Unterrichte der Oberclassen irgendwo eine zusammenfassende und sich nicht bloß auf mündliche oder schriftliche Mittheilungen von Definitionen und Eintheilungen ꝛc. beschränkende, sondern auch entwickelnde und die Thätigkeit der Schüler anregende Darstellung der Hauptabschnitte der Poetik ihre Stelle finden muß. Wir rechnen hierzu die Lehre vom Wesen der Dichtkunst, die Rhythmik, Prosodik und Metrik, die Lehre von den Versen und Strophen, von dem Reim, von der Eintheilung der Poesie und den einzelnen Dichtungsarten, von der poetischen Diction. Wenn wir sagen, es müße das „irgendwo" geschehen, so heißt das: an der für die einzelne Schulgattung und Schule nach ihrem Inhalt und ihrer Anlage geeignetsten Stelle. Die Gefahr, in zu tief gehende philosophische Erörterungen oder in ästhetisirende Phrasen sich zu verirren, wird gerade bei der Poetik von dem Lehrer, der Lust und Liebe zum Sprachunterricht hat und das Material dabei nicht bloß aus dürftigen Leitfäden schöpft, unschwer bestanden werden.

Selbstverständlich kann in Bezug auf Stoff und Methode nicht jede Schulgattung gleichmäßig behandelt werden. Die Volks- oder Elementarschule wird natürlich in ihren engen und nur vorsichtig zu erweiternden Grenzen nur wenig dafür thun können. Immerhin aber wird auch sie, wenn sie irgend zu entwickelter Gestaltung, namentlich in Bezug auf Classenstufen, gelangt ist, in ihrem deutschen Unterrichte einzelnes aus der Poetik nicht ausschließen können. Wie sparsam und einfach sie auch dabei zu verfahren habe, einige Kenntnis von dem Wesen der wichtigsten Dichtungsarten und Dichtungsformen, den inneren und äußeren Unterschied zwischen Prosa und Poesie, die Einsicht in die charakteristischen Eigenthümlichkeiten der Hauptdichtungsarten, das Wichtigste aus der Verslehre, kann auch die Volksschule dem Schüler gewähren; die Oberclasse wird dazu der geeignete Ort, die Lectüre das Bindemittel sein, vielleicht auf diesem Wege diejenige Einführung in die vaterländische poetische Literatur am leichtesten gewonnen werden, welche für die Volksschule so vielfach laut begehrt wird, und deren Erzielung durch die Volksschule so überaus schwierig ist. Wenn diese Forderung in manchen Elementarschulen (insbesondere in überfüllten Landschulen, bei wenigen Lehrern, in wenigelassigen und auch sonst vernachläßigten städtischen Volksschulen und bei dem überall verbesserungsbedürftigen Stande der Seminarbildung) wohl als eine schwer realisirbare gelten mag, so kann sie mit aller Zuversicht an diejenigen städtischen Schulen gestellt werden, welche zwar noch unter die Kategorie der Volksschulen zu fallen pflegen, in ihren mittleren und namentlich in den oberen Stufen aber eigentlich über der Elementarschule stehen: wir wollen sie hier Bürgerschulen nennen. Die Bürgerschule kann jener Unterrichtselemente in ihrem deutschen Unterrichte geradezu nicht entbehren; sie sind für dieselbe von allgemeinerer und höherer Wichtigkeit, als Pflanzstätten höheren geistigen Lebens und idealen Sinnes; um so mehr, als die Richtung auf das Praktische und Nützliche sonst weit überwiegt. Das Gymnasium ferner ist diejenige Schulgattung, die sich jenem Bedürfnisse gegenüber in der entschieden glücklichsten Lage befindet, weil in ihm das sprachliche, ethische, ideale Moment das durchaus principale ist. Hier ergiebt

ſich — und allerdings weſentlich im Wege des vernünftig-gelegentlichen Unterrichtes — aus dem geſammten Sprachunterricht ſo viel Stoff, welcher der Poetik angehört, daß in der Secunda, alſo ehe an eine Behandlung der Hauptperioden und Hauptgruppen der Nationalliteratur gegangen wird, eine Ueberſicht der Poetik im deutſchen Unterricht um ſo leichter ihren Platz findet, als einzelne ſchwierigere Capitel, wie namentlich von den inneren Eigenthümlichkeiten der epiſchen, lyriſchen und dramatiſchen Dichtung, vom Tragiſchen und Komiſchen, von der Technik des Epos und Dramas ſich in der Prima ſehr leicht bei der Lectüre, ganz beſonders der Tragiker, des Horaz und des Homer ergänzen laſſen. Etwas ſchwieriger ſteht es bei den Realſchulen und höheren Bürgerſchulen (wobei wir die Geſtalt derſelben zu Grunde legen, welche dieſe Schulen in Mittel- und Norddeutſchland gewonnen haben), ſelbſt da, wo der lateiniſche Unterricht obligatoriſch eingeführt iſt. Die lateiniſche Sprache tritt gerade da aus der bevorzugten Stellung zurück, welche ſie in den Unterclaſſen einnimmt, wo jene vorbereitende Wirkſamkeit für das, was wir Unterricht in der Poetik nennen, beginnt; der Unterricht in der franzöſiſchen Sprache hat bisher den gewünſchten Erſatz nicht geleiſtet. Dennoch wird das Ziel für die in Bezug auf die Dauer der Schulzeit den Gymnaſien parallel laufenden Realſchulen im ganzen dasſelbe ſein wie das der Gymnaſien, um ſo mehr alſo bei ihnen der deutſche (und modern ſprachliche) Unterricht dafür wirkſam ſein müßen. Es verſteht ſich von ſelbſt, daß Realſchulen und höhere Bürgerſchulen von geringerer Ausdehnung der Schulzeit in dem, was ſie für die Poetik zu thun unternehmen, ſich nach dieſer kürzeren Dauer des Schulcurſus beſchränkend einzurichten haben. Was endlich die Mädchenſchulen betrifft, ſo gilt an den niederen (Volks-) und mittleren Schulen weſentlich das von den Volks- und Bürgerſchulen oben Geſagte, nur mit dem Unterſchied, daß die geſtellte Aufgabe bei dem weniger vielartigen Unterrichtsplan der Mädchenſchulen und bei der verhältnismäßig raſcheren geiſtigen Entwickelung der Mädchen mit größerer Sicherheit gelöst werden wird. Die ſogenannten höheren Töchterſchulen ſchließlich zu erwähnen, ſo ſcheint dieſe Schulgattung beſonders mit Anlaß zu der Oppoſition gegen eine zu weit gehende und methodiſch irrige Behandlung der Poetik gegeben zu haben. In dieſen Schulen, in denen allerdings pädagogiſche und unpädagogiſche Experimentirluſt bisher nur zu weiten Spielraum gehabt hat, iſt freilich vielfach über das rechte Maß, und vorzugsweiſe bei dem deutſchen Unterrichte hinausgegangen worden. Nur dürfte dieſe Erkenntnis nicht zu dem Verkennen der Bedeutung des maßvollen und anregenden Einführens in die Poetik gerade für die höhere weibliche Bildung verleiten. Auf der oberen Stufe ſolcher Schulen wird eine zwar nicht zu breit angelegte, aber doch die Hauptpuncte zu klarem Verſtändnis bringende Ueberſicht der Poetik nicht wohl entbehrt werden können, die materiell nicht weit von dem abſteht, was oben von den Gymnaſien und Realſchulen verlangt worden iſt. Was insbeſondere die Metrik betrifft, ſo wird ſelbſt der praktiſchen Uebung, welche in Betreff der lateiniſchen Sprache von den heutigen Gymnaſien ſchwerlich zu ihrem Vortheil vernachläßigt zu werden anfängt, Eingang zu wünſchen ſein.*)

Paldamus.

Polemik in der Schule. Zwiſchen Polemiſiren und Kritiſiren findet der Unterſchied ſtatt, daß hier der urtheilende Verſtand allein thätig, dort die urtheilende Thätigkeit mit Gemüthsaffection verbunden iſt. Kritik kann man ganz objectiv und in aller Freundſchaft mit dem beurtheilten Gegenſtand üben, wer aber polemiſirt, begeht, wie das Wort andeutet, einen kriegeriſchen Act; es miſcht ſich ein perſönliches Pathos in ſeine Kritik, er urtheilt mit Abneigung und aggreſſiv. Man kann ſagen, Polemik ſei Kritik mit Leidenſchaft, dies Wort im allgemeinen Sinn genommen, da es zwar nicht eine Krankheit des Gemüths bezeichnet, wohl aber jenen aus inneren Neigungen und Abneigungen entſpringenden Reizzuſtand, welcher die auf den geiſtigen Gebieten geführten

*) Vgl. d. Art. Mädchenſchule IV, 933 f. und andererſeits d. Art. Poeſie. D. Red.

Kämpfe verschärft, aber auch belebt, nach Salomos Spruch: ein Messer wetzt das andere und ein Mann den andern (Spr. 27, 17.).

Zur Uebung des kritischen Vermögens nun müßen die Schüler allerdings angehalten werden, nachdem sie in das entsprechende Alter eingerückt sind, denn vor der Zeit sie hiezu in Anspruch nehmen, hieße Wasser über Wachstuch gießen. Wo Virgil den Homer nachahmt, wo in einer ciceronianischen Rede Trugschlüsse vorkommen, dient es zur Bildung hier des logischen, dort des ästhetischen Urtheils, die Schüler darauf hinzuführen, und in noch reifern Jahren hat sich der jugendliche Scharfsinn auch an der diplomatischen Kritik der Thatsachen und der Lesarten zu versuchen.

Anders verhält es sich mit der Polemik, d. h. mit derjenigen Kritik, welche aus Urtheil und Affect zusammengesetzt ist. Läßt man diese vor jungen Leuten spielen, ehe deren Urtheilskraft zur Reife gedieh, so bildet man nicht das Urtheil, sondern man nährt den Affect; unfähig, der Verstandesoperation zu folgen, lassen sie desto mehr von der Gemüthsbewegung auf sich übergehen und werden gegenüber von den polemisch behandelten Menschen und Dingen in einen mit Abneigung verbundenen Reizzustand versetzt, der sich als Zorn oder als Verachtung kund giebt; namentlich aber bildet sich infolge des häufigen Polemisirens mit Ironie jene der Jugend so übel stehende Süffisance aus, welche dann auch auf solches herabsieht, an dem sie Ursache hätte hinaufzusehen.

Das Polemisiren in der Schule, und manchmal selbst das auf der hohen Schule, muß daher unter die pädagogischen Unarten gerechnet werden, durch welche sich Lehrer an Menschen und Dingen, am meisten aber an den Schülern selbst versündigen, indem sie diese der ihrem Alter und ihrer Befähigung entsprechenden Stellung zu den beurtheilten Gegenständen entrücken, und Knaben zu Schiedsrichtern in den geistigen Kämpfen der Männer machen; das weckt und nährt dann jenes schnellfertige Aburtheilen der Jugend, welches sich sehr oft gegen die zuerst kehrt, welche es gelehrt haben, und hernach sich selber dadurch zu strafen pflegt, daß einer noch im späten Alter über das knabenhafte Raisonniren nicht hinauskommt. Anleitung zur Naseweisheit und zum Verachten dessen, was er nicht versteht, verschafft jedem mehr als genug die von Oberflächlichkeit und Sykophantenthum beherrschte Tagesliteratur; um so gewissenhafter muß die Schule vor jeder Beeinträchtigung der Auctorität, dieser starken Hülfe zum gesunden Wachsthum der Jugend, sich hüten.

Die häufigsten Verirrungen in dieser Hinsicht pflegen beim Gebrauch von Lehrbüchern stattzufinden. Dem Schüler ist ein Lehrbuch, was dem jungen Bäumlein seine Stütze; wer an dieser viel rüttelt und schnipfelt, schadet dem Baume selbst. Sogar wirkliche Fehler sollten mit Schonung gebessert werden; wie soll aber der Schüler mit Vertrauen und Muth aus einem Buche lernen, dessen Autor von seinem Lehrer despectirlich behandelt wird? und welchen Respect erwirbt sich dieser selbst, wenn aus seinen Urtheilen nicht sowohl die höhere Einsicht als vielmehr die hohe Meinung von sich, der Kitzel der Eitelkeit redet? Hat wirklich die Wissenschaft unterdeß ein Lehrbuch da und dort überholt, dann geschieht es zu ihren Ehren allein, daß Lücken ausgefüllt, Unrichtigkeiten berichtigt werden, und pädagogischer ist es dann, die Verdienste Dritter, als die eigenen hervorzuheben. — Anhangsweise darf hier wohl auch auf die stillschweigende Polemik hingewiesen werden, welche in dem häufigen Wechseln mit den Lehrbüchern liegt, man möchte sie nach einer Seite hin auch die gewerbliche Polemik nennen, — und auf das mit Unrecht als Lehrfreiheit in Schutz genommene willkürliche Verwenden von verschiedenen Lehrbüchern an den Anstalten Eines Landes, ja selbst in einer und derselben Anstalt. Diese Unart widerspricht — abgesehen von der Besteurung der Schüler — den einfachsten Gesetzen der Psychologie von der Natur des Lernens über die Art, wie das Wissen sich ordnet und das Können wächst. Denn wie sollen Regeln sich festsetzen, wenn sie in jeder Classe anders lauten? wie die Formenlehre einer fremden Sprache, wo die Hülfe des Localgedächtnisses immer wieder verloren geht? Wir wundern uns oft, daß vor Alters soll etwas gelernt worden sein, da doch in den

Schulen oft Ein Raum und Lehrer für das gemiſchte Heer von ABC-Schützen, Lateinern und Griechen genügen mußte. Da hatte man die bunte Menge der Schüler, aber man hatte nicht den Untereinander der Lehrbücher, ſondern das eine und ſelbe für Generationen; ſo blieb jedem einzelnen der Kopf beiſammen. Denn die unveränderliche Regel gab ihm den Halt; während jetzt durch den häufigen Wechſel in der Formulirung der Regeln, wie auch durch die Polemik, welche in den fein zugeſpitzten Grammatiken den Freiſchaaren von Ausnahmen gegen die Linie der Regeln erlaubt wird, in den Köpfen ein Wogen von Gedanken entſteht, die ſich unter einander anklagen und beunruhigen. Es mag ſein, daß bei dieſer Unruhe im Lehren das Denken ſchneller in den Fluß kommt, aber das geſchieht dann auf Koſten der Conſolidirung des Denkens und zur Beeinträchtigung der intellectuellen Disciplin.

Nicht ſelten macht ſich in den Lehranſtalten auch eine eigene Art von Polemik der Lehrfächer gegeneinander geltend. Alte und neue Sprachen, Philologie und Mathematik, Humaniora und Realien ſtreiten ſich um den Vorſitz oder Alleinbeſitz, und der Fachlehrer glaubt ſein Fach am beſten zu heben, indem er das des andern herunterſetzt. Da wird dann die natürliche Bequemlichkeit des Schülers verſucht, lieber beides gering zu achten und für keines ſich zu bemühen, und im günſtigern Fall wird die Einſeitigkeit in der Pflege desjenigen Fachs, das ſeiner Begabung am nächſten liegt, beſtärkt. An Lehrpläne iſt darum weſentlich auch die Forderung zu ſtellen, daß ſie kein Hauptfach durch Entziehung der nöthigen Zeit, kein Nebenfach durch verletzende Stiefmütterlichkeit zur Nothwehr treiben, und auch das Syſtem der Hausaufgaben muß ſo geregelt werden, daß der Privatfleiß nicht unter dem Kriegführen der Lehrfächer untereinander nothleidet. Beſonders ſchlimm iſt bei ſolchem Krieg unſere Volksſchule daran, wenn Religion und Bibel auf der einen, die vom bürgerlichen Leben geforderten Kenntniſſe auf der andern Seite als ſich gegenſeitig ausſchließend dargeſtellt werden, wenn Mistrauen und Vorurtheile bei den Eltern dadurch Eingang finden; denn damit greift die Polemik der Lehrfächer tief ins Leben und in das Gewiſſen des Volkes ein, und mit welchen Gedanken müßen die armen Kinder zur Schule gehen, wenn das eine Verachtung deſſen, was dem andern heilig iſt, das andere Geringſchätzung, ja Verdammung des übrigen Lehrſtoffs von daheim mitbringt. Wem es wirklich um Bildung des Volkes, ſoweit nemlich dieſe überhaupt durch allgemeine Beſchulung erreichbar, zu thun iſt, der wird ſich wohl hüten, irgend eines der unſerer Volksſchule weſentlichen Elemente des Lernens, ſei es durch Verkürzung in den Stand der Nothwehr, ſei's durch übertriebene Gunſt, der Eiferſucht der übrigen auszuſetzen. Ohnedem verträgt es die einfache und zarte Natur dieſer Schule am allerwenigſten, zum Tummelplatz für die pädagogiſchen und die in dieſe eingehüllten religiöſen und politiſchen Parteien gebraucht zu werden; auch iſt es derſelben gar ſehr zu gönnen, daß eine baldige Geneſung von der an Verrücktheit grenzenden weit verbreiteten Sucht, jedwede Dorfſchule nachgerade zu einer universitas scientiarum et artium zu erheben, eintrete, daß jedenfalls die leitenden Behörden von ihr ſich weder anſtecken noch imponiren laſſen (vgl. den Art. Bildung); denn wo man die Natur überfordert, da leiſtet ſie nicht einmal mehr das an ſich Erreichbare und nicht Bildung, ſondern Verwirrung iſt das Ende alles übertriebenen Weſens im Unterricht.

Eine beſondere Species von Polemik in der Schule iſt diejenige, welche man etwa die Polemik der Geſinnungen nennen könnte, und zu welcher das Leſen der Claſſiker, der Vortrag der Geſchichte, der Religionsunterricht Anlaß und Reizung bieten. Auch hier muß als Schildwache der Grundſatz ſtehen, daß der Männerkampf nicht für Knaben iſt; namentlich aber in Zeiten lebhafterer Parteiung darf der Lehrer nie vergeſſen, daß er Schüler vor ſich hat, deren Väter auf entgegengeſetzten Seiten ſtehen können, deren kindliche Gefühle er verletzt, wenn er ſelbſt als Parteimann die Geſchichte färbt, die Zuſtände verzeichnet, entgegengeſetzte Anſchauungen moraliſch verurtheilt oder lächerlich macht. Maxima debetur pueris reverentia. Befindet ſich in der Claſſe eine

noch so kleine Minderheit von Angehörigen einer andern Confession, so ist besondere Vorsicht nöthig, daß nicht das eigene Glauben und Bekennen sich auf Kosten des andern wehethuend rühme. Großsprecherisches Politisiren widerstrebt an sich der Würde des Lehrers, und wenn ein solcher etwa meint, indem er die Republik des classischen Alterthums lobpreisend schildert, der modernen Monarchie einen Stoß zu versetzen, so möchte leicht der eine und andere aufgeweckte Schüler sich erinnern, daß dort Sklaven oder Freigelassene den Platz in der Schule einnahmen, welche jetzt von dem durch Sitte und Organismus des öffentlichen Lebens hochgeachteten Lehrerstand besetzt ist. Wollte andrerseits ein Lehrer vor seinen Schülern unter misbräuchlicher Berufung auf die Schrift zu Gunsten eines moralisch verwerflichen Regiments Ritterdienste thun, so müßte er auf die Erfahrung gefaßt sein, daß er an Achtung seiner Person verliert, ohne für die der Obrigkeit etwas zu gewinnen. Bei politischen Excursen hat sich, wessen Fach das Lernen und Lesen aus Büchern und über Bücher ist, zu vergegenwärtigen, daß die Gedanken leichter sich zusammenfügen als die Dinge im Raum, und wie viel leichter das Papier als die Wirklichkeit den Ideen gehorcht; mehr als naiv aber handle ich, wenn ich vor der Jugend die Unfähigkeit der Gewalthaber anklage, während ich selber nicht im Stande bin, diese Jugend nach Gebühr zu leiten. Schulregiment ist das politische hic salta der Lehrer; und was das Kritisiren ins Allgemeine betrifft, so predigt uns ein alter Spruch: „warum murren denn die Leute im Leben also? ein jeder murre wider seine eigene Sünde". — Die Schule hat den Sinn der Ehrfurcht vor dem Heiligen, der Demuth vor Gott, die Liebe zur Wahrheit und zum Recht, den Abscheu vor dem, was unecht und gemein ist, zu pflegen, die sittliche Kraft durch Lernfleiß und Ordnung zu stärken; dann schickt sie den Aufgaben des Manneslebens Jünglinge entgegen, welche da, wo es gilt, auch zu kämpfen vermögen; aber durch verfrühte Polemik ihre Affecte in Bewegung setzen, heißt den Stahl schleifen, ehe er gehärtet ist. Viel Schärfe und doch so wenig Schneide in der Welt, ist eine Warnehmung, die auch dem Pädagogen zu denken giebt.

Erwähnen wir noch kurz der Polemik der Stände in der Schule. Diese liegt für die Schüler in solchen Classen nahe, welche aus den verschiedensten Schichten der Gesellschaft sich füllen. Die Schule ist eine Lernfamilie, die ihr Anvertrauten sind Brüder in gemeinsamem Streben. Eifersucht zwischen hoch und nieder soll ihr ferne bleiben, der Lehrer sie bekämpfen. Wenn er sie statt dessen nährt, auf der Väter Stand oder Vermögen stichelt, dem einen die von Haus aus mangelnde Sitte, dem andern angeerbte Hoffart vorwirft, wenn er hier über Junkerthum spöttelt und dort mit Pöbel und dergl. um sich wirft, so begeht er ein großes Unrecht an der Jugend, verletzt im Kinde die Familie und versündigt sich gegen den echt republicanischen Geist der Schule, als welcher kein anderes oben und unten anerkennt, als das durch Fleiß und Haltung sich von selbst ergiebt. Wer aus geringem Stande aufgewachsen ist, wird später Mühe haben, dem Lehrer zu vergessen, daß ers ihn einst hat fühlen lassen, und andrerseits wird durch Verletzung des natürlichen Familiengefühls ein krankhafter Standesdünkel eher gesteigert als geheilt.

Endlich die Polemik der Persönlichkeiten innerhalb der Lehrerwelt angesichts der Schüler, das kritisirende Sticheln auf Collegen, das Herabsehen der mit dem neuesten Wissen eintretenden Anfänger in der Kunst des Schulhaltens auf die alten Lehrer, an denen die Zeit wie das Gute so auch das Einseitige gereift und befestiget hat — dieses Eifern der Eigenliebe um die Jugend, das an die Stelle des pflichtmäßigen Eifers für die Jugend sich schiebt — diese unterste Art von Polemik, bei der die Kritik endlich ganz im Affecte untergeht, wird man mit dem vollsten Recht zu den pädagogischen Unarten zählen, die fliehen muß, wer andere bilden soll und selbst auf Bildung Anspruch macht. A. Hauber.

Politik in der Schule. Selbstverständlich ist hier nicht davon zu reden, daß alle Erziehung und so vornehmlich die in der Schule, die ganze Leitung einer Schule

und ihrer einzelnen Insassen eine Art von Regierung, die Schule ein kleiner Staat ist; denn was man hieran politisch heißen kann, ist einfach die Klugheit, die jedem Lehrer und Schulobern nöthig ist, um richtige Zwecke zu setzen und richtige, erfolgreiche Mittel anzuwenden. Sondern die Frage ist, ob die Schule — so weit überhaupt unsre Encyklopädie sie ins Auge faßt, d. h. bis zur Universität exclusive — sich mit Politik befassen, in Politik Unterricht geben, politische Gegenstände erörtern solle. Nehmen wir die Sache zuerst ganz im allgemeinen, so kann kein Zweifel darüber obwalten; von unsrer Schulbildung, auch die des Volkes mit eingeschlossen, darf und kann das Politische gar nicht ferne gehalten werden, 1) weil gewiße Lehrfächer, nemlich Geschichte und Geographie, ohne politische Belehrungen gar nicht vorgetragen werden können, und 2) weil politische Bildung keinem Mitglied eines gebildeten Volkes fehlen darf. Jeder Bürger eines constitutionellen Staates kann dereinst berufen sein, als Glied eines Parlaments politisch thätig sein zu müßen; aber auch die übrigen, die niemals selber Gesetze machen helfen, sind gleichwohl keine Schafherde, die sich blindlings muß regieren, mitunter auch abschlachten lassen als Kanonenfutter, je nachdem es den großen Herren gefällt, die die Politik als ihr Privilegium ansehen; ein Volk soll seine Rechte wie seine Pflichten kennen, es soll über die Handlungen seiner Regenten, d. h. der obersten Beamten, ein Urtheil haben; es soll, wo sichs um Krieg und Frieden handelt, auch wissen, wozu man seine Söhne vor den Feind stellt. Der Absolutismus hegt derlei Ideen von politischer Volksbildung allerdings nicht; nach seiner Theorie ist ja eine auserwählte Anzahl von Familien von Gott dazu bevollmächtigt, über Völker und Länder zu herrschen und die einzige politische Tugend des Volkes ist blinder Respect und Gehorsam. Dennoch hat auch dieses System, dessen Kern und Triebkraft der maßloseste Egoismus ist, es zu Zeiten nicht verschmäht, einige Politik in die Schulen hineinzuwerfen; der Katechismus, den Napoleon I. seinen Unterthanen gab, sollte ihnen diejenige politische Bildung beibringen, die ihm zweckmäßig schien, nemlich die Anbetung des Kaisers. Wir wünschen diese so wenig als die Politik des Rumpfparlaments von 1849, die Politik eines Hecker und Struve, Mazzini oder Garibaldi, weil auch das keine Politik, keine Weisheit zur Leitung der Völker, zur Erzielung ihrer wahren Wohlfahrt, sondern dasselbe Gemisch von Bosheit und Unverstand ist, wie der Absolutismus. Aber eben, damit das Volk nicht solchen infernalen Gewalten verfällt, damit es insbesondere nicht von den Maulhelden der Demokratie sich verdummen, sich aufwiegeln und auf Barrikaden treiben, aber eben so wenig auch in royalistischen oder imperialistischen Fanatismus hineinlocken oder hineinhetzen läßt, in jene Abgötterei, die mit einer Staatsform, einer Dynastie, einer Person, einem Namen getrieben wird: dazu bedarf es politischen Verstandes, und damit dieser sich entwickelt, bedarf es politischer Bildung. Allein diese giebt am meisten das Leben selber; was kann, was soll die Schule dafür thun?

Für die Volksschule hat man im J. 1848 da und dort das Verlangen gestellt, es soll statt der herkömmlichen Lehrfächer vielmehr Verfassungslehre getrieben, es sollen überhaupt die Zeitforderungen zum Gegenstand des Unterrichts gemacht werden. Wir hörten dies u. a. von einem jungen, hernach unter die Freischaaren gelaufenen Lehrer aussprechen, der kaum für eine Stunde ausreichendes Lehrmaterial in diesen Fächern aufzubringen vermocht hätte; wie man, ohne selber Bildung und Verstand zu haben, Verfassungslehre treibt, davon hat Jeremias Gotthelf einen Beleg gegeben, den wir seiner Cläſſicität halber in der Note unten beifügen.*) Damit soll jedoch nicht gesagt

*) „Leiden und Freuden eines Schulmeisters", II. S. 411. Lehrer: Kinder, was isch e Verfassig? He, was isch e Verfassig? was han i euch gseyt? Du Mädeli, du Rudeli! He, wenn e Schriftsteller es Buch z'samme treyt, wie seyt ma do? Er heig 's Buch v'r — v'rfass . . . Kinder: Verfasset. L. Ja Kinder, v'rfasset, also wüsset er jetz, was e Verfassig ist. Un a d'r Verfassig si verschiedene Räth, die z'befehle hei, dene me folge söll. Wie heiße

ſein, es ſei nicht möglich, Schülern von 13—14 Jahren einen Begriff beizubringen, was eine Verfaſſung und welches Gut ſie für ein Volk ſei, was eine Ständekammer, was ein verantwortlicher Miniſter, dann wieder was überhaupt ein Staat, was für ein Unterſchied zwiſchen den Staatsformen, was Völkerrecht ſei. Es muß unſer Volk auch in ſeinen niederſten Schichten davon abgewöhnt werden, in den geſetzgebenden und vollziehenden Gewalten nur „die Herrſchaft“ zu ſehen, die, weil ſie factiſch einmal im Beſitze der Macht ſich befindet, nun dieſe gerade dazu benützt, wozu der Bauer und Handwerker ſie auch benützen würde, wenn zufällig er ein Herr geworden wäre, nemlich nach Gefallen Steuern einzuziehen und Soldaten auszuheben; das Volk muß eine Idee bekommen vom Staat als einem ſittlichen Organismus, als einer Rechtsgemeinſchaft. — Aber aus dem allem kann kein Vernünftiger ein Lehrfach machen wollen; das Natürliche iſt, daß im Hauſe gelegentlich, etwa beim Zeitungleſen, dem Kind auf eine Frage der Art vom Vater Beſcheid gegeben, in der Schule aber jede Aufklärung der Art an die Geſchichte (beziehungsweiſe auch an die Geographie, was aber aus nahe liegenden Gründen weniger zu billigen iſt), zumal an die vaterländiſche Geſchichte angeknüpft wird, wobei das Intereſſe für die Heimat auch ein Intereſſe für derlei Dinge wach ruft. Iſt ferner irgend eine wichtige Angelegenheit, die das Volk und ſeine Regierung betrifft, im Werke, werden z. B. die Heere ausgeſendet, um einem gewaltthätigen Feind endlich einmal den Ernſt zu zeigen und ſeiner Barbarei einen Bruderſtamm zu entreißen, ſo iſt es ganz recht, wenn der Lehrer ſeinen Kindern die wichtigſten, für ſie verſtändlichen Nachrichten mittheilt, ihnen auf der Karte die Kriegszüge, die Schlachtfelder zeigt, ihnen aber dabei auch einen gründlichen Abſcheu einflößt gegen die „Federfuchſer, die“ (mit Blücher zu reden) „dasjenige wieder verhunzen, was der Soldat zurechtgehauen hat,“ — gegen die diplomatiſche Immoralität, die, wo der eigene Vortheil im Spiel iſt, ſich auf ein göttliches Recht beruft, fremde Rechte aber entweder in nackter Frechheit oder unter gleißneriſchen Namen mit Füßen tritt. Die Wahrheit wird auch in dieſem Gebiete dem Lehrer bei allem Patriotismus unverbrüchliches Geſetz ſein; wir fälſchen nicht Geſchichte und Geographie, wie man es jenſeits des Rheins thut, um jedem Sohne der großen Nation als heiliges Dogma, als göttliche, von den Menſchen ſchnöde verletzte Ordnung es einzuätzen, daß Frankreichs natürliche Grenze der Rhein ſei. — Bei Obigem aber ſoll es ſein Bewenden haben; Dinge, wie die deutſche Bundesverfaſſung, das Recht oder Unrecht der politiſchen Parteien der Gegenwart u. dgl. bleiben noch ferne liegen.*) Sehr am unrechten Orte

die Räth? Er . . . Erz . . . Erzieh . . . K. Erziehungsräth. L. Mi chan ihm o Kircherath ſäge, we me will, un da gits no meh Räth, e Baurath nn e Kriegsrath. Aber weles ſi di oberiſte Räth? D'r kl . . . K. D'r kli Rath. L. Il d'r groß . . . K. Il der groß Rath. L. Warum ſeyt me dem einte kli, dem andere große Rath? K. Wil im große meh ſey als im kline. L. Aber wele het meh z'biſehle, d'r groß oder d'r kli? K. D'r kli. L. Aber m'r ſy hie nit alleini in der Schwyz, es ſy no angere drin, wie ſeyt me dene? Ka . . . Kant . . . K. Kantön. L. Ja, recht, Kantön. Il die hei o 'ne Rath z'ſäme, wie ſeyt me dem Rath? Tag . . . Tagb'ſ . . . K. Tagb'ſatzig. L. Recht, Kinder, Tagb'ſatzig. Il we de Tagb'ſatzig z'ſäme chunt, wer iſch da d'r Oberiſt vo dene? D'r Lan . . . Land . . . K. D'r Landjäger. L. Nei, Kinder, wi chent 'r o umme öppis ſo Dummes ſäge? Der Landamme iſt der Oberiſt vo Alle.“

*) In einem Vortrag über „Volk und Verfaſſung“, der in der Allg. Zeitung 1865. Beil. Nr. 72 ff. mitgetheilt iſt, ſagt W. H. Riehl u. a. Folgendes: „Nicht auf der Schulbank wird und kann das Volk ſeine eigenen Staatseinrichtungen kennen lernen. . . . . Die Extreme der Abſolutie und der reinen Demokratie ſind viel gemeinverſtändlicher, als die kunſtreiche Staatsform des Maßes und der verſöhnten Gegenſätze, deren wir uns in unſern monarchiſchen Staaten erfreuen. Nicht weil die conſtitutionelle Monarchie fremdländiſch oder ein Schulprodnet wäee, ſondern weil ſie ſo reichen Inhalts und ſo gerecht im Maß iſt, kommt ſie den bildungsärmeren Volkskreiſen nur langſam zum Verſtändnis. . . . . Ich glaube nicht, daß irgendwann einmal das ganze Volk ſtaatsgelehrt werden wird, Mann für Mann reif für ein Examen auch nur über

wäre es, wenn der Lehrer das triebe, was man Politisiren heißt, wenn er seine eigenen Theorien aufstellte über diejenigen Maßregeln, welche die verschiedenen Staaten ergreifen sollten, wenn er die zukünftigen Schicksale derselben zu enthüllen anfienge, als wäre er berufen, nach Prophetenart zu weissagen: Dies ist die Last über Oesterreich, über Preußen, über die Mittelstaaten ꝛc. (vgl. den Art. Lehrer S. 213). Wenn etliche Philister nach des Tages Last und Hitze bei einem Glase Bier solche Kritik und Prophetie treiben, so ist ihnen das zu gönnen, es ist doch ein Exercitium für den sonst ja so „beschränkten Unterthanenverstand" und für eine bürgerliche Phantasie. Aber die Schulzeit ist dazu wahrlich zu kostbar. Vergessen wir nicht, daß das erste und nothwendigste, weil innerlichste Stück politischer Bildung die Weckung und Schärfung des Rechtsgefühls ist, und zwar nicht in dem demagogischen Sinn, da man für sich nur Rechte fordert, sondern in derjenigen Objectivität, kraft welcher das Recht ohne Ansehen der Person, also auch die Pflicht, die uns gegen fremde Rechte obliegt, als das oberste, absolute Gesetz anerkannt wird. (Wir eignen uns darum, wie alles Uebrige, was auch über unsern Gegenstand schon in dem Art. „Polemik" berührt ist, so auch vollkommen den Satz an: „Schulregiment ist das politische hic salta der Lehrer.") Die Politik ist nicht eine Ausnahme von der Moral, nicht die Moral des Egoismus, nicht ein System von Lug und Trug, die, wo sie nicht mehr ausreichen, sofort durch Gewalt ergänzt werden; sondern auch sie steht unter dem Moralgesetz, was an sich nicht erlaubt ist, ist auch politisch nicht erlaubt. Aber allerdings reicht die persönliche, subjective Rechtschaffenheit noch nicht aus, um auch politisch richtig zu handeln; es gehört der weite, freie Blick, es gehört die Menschenkenntnis im großen und ganzen, es gehört eine Umsicht und ein Wissen dazu, das im erforderlichen Maße niemals Sache der Menge sein kann. Eben darum gehört es zur politischen Bildung eines Volkes, daß es da, wo nothwendig einzelne leitend, regierend auftreten müßen, sich auch leiten, sich regieren läßt; es muß fähig sein, zu vertrauen und zu gehorchen. Freilich kann dies in erster Linie nicht der Erzieher zu Stande bringen, sondern an den Regierenden ist es, sich Vertrauen zu gewinnen, an ihnen ist es, so zu regieren, daß ein tüchtiges Volk sich gerne regieren läßt; und wahrhaftig, es gehört für einen König nicht so übermäßig viel dazu, sich Vertrauen zu erwerben und zu erhalten; er hat dazu so reichlich die Mittel in der Hand, daß ein reiner Wille und fester Charakter damit Wunder thun kann. Immerhin kann auch der beste Regent viel Gutes nicht schaffen, wenn alles, was er will und thut, schon weil es von der Regierung kommt, mit Mistrauen und Widerwillen aufgenommen wird. Die Völker selbst sind hiezu durchschnittlich nicht geneigt; viel lieber hegen sie Vertrauen; es ist ihnen Bedürfnis, an ihre Regierung einen Glauben zu haben. Aber wie es in den obern Regionen Leute giebt, die durch ihren diabolischen Egoismus wie durch ihre Verblendung und Beschränktheit es darauf anlegen, dem Volke jede Achtung vor ihnen und jedes Vertrauen unmöglich zu machen, die, während sie die Revolution niederhalten wollen, vielmehr die eigentlichen Anstifter der Revolution sind: so arbeiten andererseits die Geister der ewigen Verneinung, die schlechten Elemente, die nur in Unruhe und Umsturz zu egoistischer Befriedigung gelangen: und gegen diese im voraus das Volksgemüth zu schützen, in ihm jenes Vertrauen als sittliche Macht, als Pietät zu pflegen, das ist eine Aufgabe, die noch in den Bereich der Erziehung fällt. Zu einem großen Theile wird sie dadurch schon gelöst, daß jene Kraft des Vertrauens, jene Pietät im Kinde vorerst seinen nächsten Vorgesetzten, den Eltern und Lehrern gegenüber gepflegt wird; so mancher, der als

die eigene Staatsform und Verfassung. Denn mit der Bildung der untern Volkskreise wächst ja doch auch die Bildung der Gebildeten, wird das Staatsleben selbst inhaltreicher, tiefer in seiner Idee und seiner in der Form. Das Ganze rückt gleichmäßig vor, und mannigfache politische Gesittungskreise, mannigfache Stufen des politischen Bewußtseins werden immer und allezeit bestehen bleiben."

Demokrat und Demagog gegen jedes Regiment, das über ihm war, ankämpfte, hat damit angefangen, daß er weder väterliche noch mütterliche Auctorität respectirte. Die großen Vaterlandsretter hätten oft nöthig gehabt, zuvor der Zerrüttung ihres eigenen Familienlebens durch ihre eigene sittliche Wiedergeburt ein Ende zu machen. Den rechten Halt und festen Grund aber gewinnt beides, die Pietät gegen die Eltern, wie die christliche, freie Unterordnung unter Regierung und Obrigkeit durch die Gottesfurcht, die ebenso gehorchen wie nicht gehorchen lehrt; so daß also auch von der Politik aus die pädagogischen und psychologischen Fäden auf den Centralpunct, auf die Erzeugung christlicher Gesinnung zurücklaufen.

Im wesentlichen gilt das Gleiche auch von allen höheren Lehranstalten, nur daß diese den Vortheil haben, durch ausgedehnteren Betrieb des Geschichtsunterrichts, der sich ja schon an den Sprachunterricht — das Lesen des Livius, Cicero, Tacitus, des Demosthenes, Thucydides ꝛc. — anknüpft, auch in weitere politische Beziehungen, Interessen und Probleme dem Schüler den Einblick zu gewähren. Welch ein reiches Feld auch für gelegentliche praktische Belehrung öffnet sich schon der niederen lateinischen Schule, wenn sie dem Schüler an der Hand des römischen Schriftstellers, den er übersetzen muß, zugleich ein Bild von den Parteien im alten Rom, diesen Patriciern und Plebejern, diesen Consuln, Senatoren und Volkstribunen vor Augen stellt! Wie läßt sich hieran schon dem Knaben ein Eindruck beibringen von politischem Recht und Unrecht, von politischer Tugend wie von politischer Arglist, von richtigem Gleichgewicht unter den Factoren des öffentlichen Lebens, von dem Gang und Ausgang, den alle innerlich schlechten Bestrebungen, gehen sie von Aristokraten oder Demokraten aus, nach geschichtlichem Gesetze nehmen! Wie läßt sich hieran dem Schüler das gerade auf dem Felde der Politik so constant sich bewährende Gesetz des Weltregimentes einprägen, daß Gott die Buben straft durch Buben! — Diese Anhaltspuncte für politische Belehrung, die mit den regelmäßigen Lehrfächern gegeben sind, vermehren sich mit jeder höheren Classe; es ist einfach Sache des tüchtigen Lehrers, sie gehörig zu benützen. — Abgesehen von casuellen Veranlassungen, wie z. B. bei einem Thronwechsel, bei einer nationalen Gedächtnisfeier und dergl., wo auch in Form feierlicher Rede politische Wahrheiten den Zöglingen nahe gebracht und eindringlich gemacht werden können — wird man sich auf Obiges zu beschränken haben; auf besondern Wegen noch politisch einwirken zu wollen, wäre ein Fehler, denn die Politik soll niemals die unreifen Köpfe junger Leute occupiren. Namentlich ist es verkehrt, die Turnübung zu einem politischen Treiben zu misbrauchen, als müßte der Turner als solcher auch zu bestimmtem politischem Bekenntnis verpflichtet und dafür thätig sein. Daß die Turner sich für den Dienst des Vaterlandes tüchtig machen, sollen sie immerhin wissen, weil es wahr ist; aber zunächst sollen sie turnen um ihrer selbst willen. Dagegen ist noch ein Vehikel für vaterländische Gesinnung und in sofern auch für politische Bildung im Gesange dargeboten. Mag es auch oft komisch klingen, wenn ein Rudel Knaben mit ihren Sopranstimmen singen, wie wir einst auf den Turnplätzen sangen: „Juchheisa, die Deutschen sind da, die Deutschen sind muthig, sie rufen Hurrah!“ — es sind doch auch solche kindische Anticipationen künftiger Mannhaftigkeit nicht zu verachten. S. dazu den Art. Liederbuch, Bd. IV. S. 420.

In einer politisch aufgeregten Zeit wird auch die Jugend, und sie nicht am spätesten und nicht am wenigsten erregt werden; es wäre auch eher ein Zeichen von Stumpfheit, von Blasirtheit, wenn sie davon nicht berührt würde. Es soll einst ein Regierungscommissär einer Studentengesellschaft gesagt haben: Treiben Sie was Sie wollen, man wird gegen alles nachsichtig sein, nur politisiren Sie nicht! Das war eine heillose Rede, die von einer ebenso schlechten Moral wie von einer lächerlichen Angst vor jugendlichem Politisiren ausgieng. Aber desto richtiger ist, was einst Ludwig Uhland den Studenten sagte, die ihm, als er von einem Landtag heimkehrte, eine Ovation brachten:

„Ich danke Ihnen, aber ich rathe Ihnen auch, daß Sie Ihre Zeit auf Ihre Studien verwenden.“ Palmer.

Polizei, ſ. Zucht.

Port Royal. Die kleinen Schulen. Der Einfluß des Janſenismus auf die Schule in Frankreich. Um die Mitte des ſiebzehnten Jahrhunderts, da die Jeſuiten in Frankreich auf dem Gipfel ihres Anſehens ſtanden, erweckte ihnen der Geiſt Auguſtins die mächtigſten und edelſten Gegner, denen ſie in ihrer eignen Kirche jemals entgegengeſtanden haben. Cornelius Janſen, Biſchof von Ypern, geb. 1585, † 1640, hat ein Buch über Auguſtinus (Augustinus sive doctrina Augustini de humanae naturae sanitate, aegritudine et medicina adversus Pelagianos et Massilienses. Lov. 1640.) hinterlaſſen, welches zu dem Kampfe den Anſtoß und der Partei den Namen der Janſeniſten gab. Die Männer aber, welche wirklich die franzöſiſche Kirche jener Zeit zu einer weder vorher noch nachher wieder gekommenen Blüte erhoben, waren Janſens Freund Johann du Berger d'Hauranne, Abt von St. Cyran, daher gewöhnlich St. Cyran, St. Cyr genannt, Blaiſe Pascal, Iſaac de Saci, der Parlaments-Advocat Anton Arnauld und deſſen Söhne, vor allen glänzend der jüngere Anton Arnauld, der Dr. der Sorbonne. Ihnen ſchloßen ſich mit all' der Begeiſterung, deren ein weibliches Herz fähig iſt, die Schweſtern Angelica und Agnes Arnauld an. Erſtere war die Aebtiſſin des Nonnenkloſters Port Royal, unweit Verſailles. Nachdem zu Paris ein zweites Port Royal gegründet und die Nonnen dorthin übergeſiedelt waren, ward das Mutterhaus nun Port Royal des Champs genannt, zur Niederlaſſung jenes Einſiedlervereins, den die obgenannten Männer und ihre Freunde bildeten. Von da aus trat nun der Janſenismus als gewaltiger Bußprediger wider die von den Jeſuiten verwüſtete Kirche auf; dort gieng er ihr als Büßer im rauhen Gewande zuerſt ſelbſt voran. Sie aber hat ihn nicht hören mögen, ihn ausgeſtoßen und da er von ſeiner Liebe und Treue zu ihr nur mit ſeinem Tode laſſen wollte, ſo hat ſie ihn mit fluchendem Haſſe zum Tode geführt. Die Geſchichte von dem Leben, Lehren und Schaffen der Männer und Frauen von Port Royal iſt das glänzendſte, die von ihrer Verfolgung und Unterdrückung das trübſte Blatt der franzöſiſchen Kirchengeſchichte, das Ganze ein Gegenſtand, der wohl ſeines erſten Hiſtoriographen Jean Racine würdig war. Bei dieſem leſen wir: „Ein Umſtand, der dies Haus noch empfehlenswerther machte und ihm vielleicht noch mehr Eiferſucht zugezogen hat, iſt die ausgezeichnete Erziehung, die man dort der Jugend gab. Es beſtand niemals ein Aſyl, wo Unſchuld und Reinheit vor den Anſteckungen der Welt und der Irrlehre beſſer geſchützt, wo die Wahrheiten des Chriſtenthums treuer gelehrt worden wären.“ Und weiter unten: „Die Jeſuiten fürchteten eine Zeit lang, daß Port Royal ihnen die Jugendbildung entwinden und dadurch ihren Einfluß an ſeiner Quelle vernichten würden“ (Oeuvres compl. de Jean Racine. Paris 1807. VI. pp. 291 u. 306). Und in der That iſt die Bedeutung jener Geiſtesrichtung für die Geſchichte der Erziehung und des Unterrichts nicht geringer als für die der kirchl. Lehre und Ordnung; ja, weil es auf jenem Gebiete nicht möglich war, die Nation um die Früchte, welche ihr der Fleiß ſo edler und reichbegabter Männer eingetragen hatte, völlig zu betrügen, ſo könnten wir den Einfluß, welchen die Janſeniſten auf die Schule übten, als den bedeutenderen anſehn.

Fontaine hat zur Charakteriſtik der Erziehung in Port Royal den 3. Vers des 127. Pſalmes ſo umſchrieben:

> On voyait de jeunes enfants assis à la table du Seigneur
> Dans un aussi bel ordre que de jeunes plants d'olivier.

Die erſte Idee, dies Werk in die Hand zu nehmen, iſt von St. Cyran ſelbſt ausgegangen, der ſich nach eigener Verſicherung beſtändig mit dem Plane trug, „ein Haus zu bauen, welches gewißermaßen eine Pflanzſtätte für die Kirche geworden wäre, um dort die Unſchuld der Kinder zu bewahren;“ nur ſo könnten gute Geiſtliche erzogen werden. Den Anfang wollte er mit etwa ſechs Kindern machen, „die ich mir in der

ganzen Stadt, je nachdem es Gott gefiele, sie mir entgegenzuführen. ausſuchen würde." (Brief an Herrn v. Rebours.) Ihn hinderte die Verhaftung an der Ausführung dieſes Planes; ſeinen Freunden war die Gelegenheit leicht geboten nnd faſt von ſelbſt erweiterte ſich der anfangs ſehr kleine Kreis von Söhnen aus ihrer eigenen Familie, da die hohe Achtung vor dem Charakter der Männer von Port Royal auch fremde Eltern bewog, ſie bei der Unterweiſung ihrer Knaben zu Rathe zu ziehen. So entſtanden die kleinen Schulen (petites écoles). Die Wahl des Namens deutete beſcheiden an, daß man den höheren Lehranſtalten, die von der Univerſität abhiengen, den colléges, keine Concurrenz machen, ſondern für ſie arbeiten wollte. Dieſe begannen mit der ſechsten Claſſe nnd verlangten von den eintretenden Kindern eine gewiße Vorbereitung, welche entweder im elterlichen Hauſe oder in beſonderen „kleinen Schulen" geſchah. Obgleich nun die Janſeniſten ihre Schüler in Port Royal für die Univerſität zu bilden wünſchten und dies günſtige Reſultat auch erreicht haben, ſo wollten ſie es doch nicht von vorn herein ankündigen.

Der erſte Unterricht begann 1643; aber erſt im Winter von 1646/47 wurde die Anſtalt in Paris eröffnet. Die Knaben hatten dort vier Lehrer: Lancelot, Nicole, Guyot und Conſtel; jedem derſelben wurden ſechs Schüler übergeben, ſo daß vier Claſſen entſtanden. Der Dirigent war Walon von Beaupuis. Bis 1650 ſtanden die Schulen in hoher Blüte. Doch begannen die Verfolgungen bald und nöthigten Lehrer und Schüler, ihre Zuflucht außerhalb Paris, zuletzt in Port Royal des Champs zu nehmen. Beaupuis blieb mit wenigen Knaben noch bis 1653 in Paris; dann ward jene Niederlaſſung ganz aufgegeben. Auch die politiſchen Händel wirkten ſtörend ein. Nachdem der Frieden zurückgekehrt war, blühten die Schulen auf dem Lande wieder auf: in drei Hauptgruppen, die eine in Granges, die andere auf dem Schloß von Trous bei Chevreuſe, dem Herrn v. Bagnols gehörig; die dritte bei Herrn v. Bernières zu Chesnai bei Verſailles. Dieſe beiden Edelleute erkauften nämlich die Wohlthat, daß ihre Söhne von ſolchen Männern unterrichtet würden, dadurch, daß ſie ihnen geſtatteten, andere Schüler mitzubringen. Walon de Beaupuis hatte ſeine Anſtalt in Chesnai auf 18—20 Knaben gebracht, unter denen ſich der nachmalige Kirchenhiſtoriker Nain de Tillemont befand; Lancelot und Nicole hatten unter ihren Zöglingen zu Granges den jungen Racine, den ſpäteren Dichter. Indeſſen haben Lehrer und Schüler den Platz häufig gewechſelt. Die Schüler zahlten, ſofern ſie dazu vermögend genug waren, eine Penſion von 400 Francs, während der durch den Krieg veranlaßten Theuerung ſogar 500 Francs. Es waren Knaben aus guter Familie, einige von hoher Geburt; doch das nicht alle; vielmehr gehörten die meiſten dem Kreiſe an, den man heute bourgeoisie nennt, aber alle mußten von geachteter Familie, von gutem Stamm (souche) ſein. Sie wurden ſehr jung und nach vollendetem zehnten Jahre nicht mehr aufgenommen. Intereſſant iſt es ferner, daß der Verſuch gemacht wurde, die häusliche und die öffentliche Erziehung dadurch zu vereinigen, daß man immer fünf oder ſechs Knaben, wie in einer Familie, mit einem zuverläſſigen Manne zuſammen wohnen und lernen ließ. Den Gedanken einer ſolchen Erziehung hat zuerſt Erasmus von Rotterdam ausgeſprochen (plerisque placet media quaedam ratio, ut apud unum praeceptorem quinque sexve pueri instituantur: ita neo sodalitas deerit aetati, cui convenit alacritas; neque non sufficiet singulis cura praeceptoris et facile vitabitur corruptio, quam affert multitudo. im tract. de matr. christ.) Die conſequenteſte Durchführung desſelben finden wir abermals in Deutſchland, bei Wichern im rauhen Hauſe; doch begegnen wir ähnlichen Verſuchen auch in Frankreich, ſo noch vor Wichern bei den Abbés Lammenais nnd Gerbet, und zum Syſtem ausgebildet, mit einem Aufwand von Beredſamkeit empfohlen ſehen wir die Sache in dem Tractate eines der Lehrer von Port Royal, Couſtel in der Schrift: les règles de l'éducation des enfants 2 voll. Par. 1687. Dieſer Autor faßt eine dreifache Ausbildung der Jugend in's Auge: die klöſterliche, die häusliche, die der gelehrten Schule. Die erſtere garantirt Frömmigkeit oder Tugend, die andere Geſittung,

die dritte Gelehrſamkeit. Er mag keinen der drei Factoren vermiſſen und vindicirt den Anſtalten ſeiner Freunde das Verdienſt, ſie alle drei zu vereinigen: 1) die Nachbarſchaft eines Kloſters, deſſen Geiſt fortwährend in die Schule ausſtrömt, die etwas von ſeinem Ernſt empfindet; 2) ein unverwiſchtes, ſogar geläutertes Bild des elterlichen Hauſes; die Sitten noch feſter und nicht minder fein, beſtändige Aufſicht, ſanfte und ernſte Lehrer, mild doch nicht zärtlich, ſtreng doch keine Zuchtmeiſter; eine Wärme frommer Häuslichkeit, welche den Zögling in der Anſtalt ſeine Heimat finden läßt; 3) endlich eine wiſſenſchaftliche Bildung ſo gut und ſchneller gewonnen als im College; eine Geiſtespflege, die ſich dem einzelnen Gemüthe anſchmiegt, rationelle Methode im Unterricht anſtatt der Routine, des Schlendrians.

Das mag das Ideal ſein, welches ſich die Lehrer vorzeichneten; aber nach den Verſicherungen der Zeitgenoſſen und ganz beſonders der Schüler iſt die Wirklichkeit nicht hinter dieſem Bilde Couſtels zurückgeblieben. Wir fragen, auf welchem Wege die Männer ihrem Ziele zuſtrebten, von welchen Vorausſetzungen ſie ausgiengen und ſiehe da, wir ſtoßen auf ein bis zu den letzten Conſequenzen ausgebildetes Syſtem der Pädagogik; der evangeliſchen Pädadogik mögen wir ſagen, da die Lehre von der Gnade der Angelpunct iſt, um den ſich alles bewegt. Der Glaube an die Verſöhnung in Chriſto wird hier zur Sonne, die bis zu den fernſten Puncten hin leuchtet.

Hat man von dem Falle des Menſchen eine ſolche Vorſtellung, wie St. Cyran ſie ſich aus Auguſtinus gebildet hatte, ſo hat man auch den rechten Begriff von dem Kinde. Das Kind ohne Taufe iſt das claſſiſche Bild, das unmittelbare Erzeugnis des gefallenen Menſchen, ohne Freiheit, ohne Rede (infans); das ganze Weſen den Sinnen, dem erſten Verlangen, der Begierde unterworfen; beſtändiger, unwiderſtehlicher Trieb zur Nachahmung, gründliche Unwiſſenheit, fortwährender Ungehorſam. Es iſt nun die Aufgabe, das wieder gut zu machen und ſo weit es möglich iſt, den Menſchen, wie er vor dem Falle war, herzuſtellen. Die Taufe giebt die Gnade zurück; aber wenn ihre Wirkung nicht verloren ſein ſoll, ſo muß man das Kind, ſobald es dazu fähig iſt, zum Bewußtſein der empfangenen Güter erheben (il faut le traduire en raison). Die Wiedergeburt muß lebendig werden. Die Taufe hat die Natur nicht vernichtet, hat ſie in Bezug auf ihre ſpätere Entwicklung kaum modificirt; ſondern nur vorläufig wieder gewonnen und vor Gott bedeckt, bis der vernünftige Chriſt Zeit hat zu wachſen und den Anfang, den der kindliche, der „blinde“ Chriſt gemacht hat, fortzuſetzen. Es handelt ſich alſo darum, ohne eine Unterbrechung der Unſchuld, welche die Taufe gegeben hat, zuzulaſſen, in dem Kinde, wenn die Vernunft beginnt, da es nun zugleich verantwortlich und ſchwach iſt, — ein ängſtigendes Geheimnis — dieſen reinen Zuſtand, der ein Kampf wider die Natur, ja ſchon eine Tugend iſt, fortzuſetzen. Es handelt ſich darum, dem getauften Chriſten eine ſtufenmäßig wachſende Erkenntnis, ein immer feſteres Bewußtſein von der Gnade zu geben, es deren Beſitz und Richtung zu lehren, kurz unter Gottes Beiſtand in ihm das ganze ſittliche Leben (ſo iſt wohl tout l'être raisonnable zu verſtehen) bis zu ſeiner vollen ſelbſtändigen Kraft zu erbauen. Dies iſt die Erziehung. Die Theorie verbreitet ſich dann des weiteren über die Verderbtheit der Kinder, über deren Gefahren und die dringende Pflicht zu retten. „Sobald die Schafe von ihren Hirten verlaſſen werden, werden ſie die Beute der Wölfe; aber die Kinder werden ſelbſt Wölfe; die einen die der anderen, wenn ſie ohne Lehrer und Führer bleiben,“ ſagt Walon de Beaupuis. Eine beſondere Aufmerkſamkeit richtet ſich dann auf die große Verſchiedenheit der Kinder in Bezug auf ihre geiſtigen und ſittlichen Anlagen. „Die Kindheit iſt das Buch von der Gnade, an der ſchwierigſten Stelle des Artikels von der Vorherbeſtimmung geöffnet.“ (Saci.)

Als hätten ſie die gehäſſigen Anklagen von der Unſittlichkeit der Prädeſtinationslehre praktiſch widerlegen wollen, wandten ſie ihre Sorge und Liebe mit gleicher Kraft an alle, die ihnen anvertraut waren. Ihre pädagogiſche Therapeutik beſtand in der That

darin, daß sie nicht müde wurden, Liebe zu üben. Bei St. Cyran faßt sie sich in die drei Worte: wenig reden, viel ertragen, noch mehr beten." Montaigne und Saci ermahnen: Geduld und Schweigen! Sie alle kommen darin überein, Juvenals Wort: maxima debetur puero reverentia dahin zu ergänzen, man müße in dem Kinde die Unschuld und den heil. Geist ehren, der in ihm seine Stätte habe. Diese Achtung zeigte sich nicht nur im Verkehr der Lehrer mit den Kindern, sondern auch in den Gesetzen, die für ihren gegenseitigen Umgang geschrieben wurden, und wenn es uns heute ein Lächeln abzwingt, daß die monsieur angeredeten Knaben sich auch nicht unter einander duzen durften, so hatte dies damals im Gegensatz zu dem Hochmuth jesuitischer Lehrer und der Roheit des Jahrhunderts seine volle Berechtigung."

„Um ihre Verpflichtungen erfüllen zu können, wachten sie beständig über ihre kleine Herde, ohne sie jemals aus dem Auge zu verlieren und indem sie dieselbe als ein köstliches Pfand ansahen, über das Gott eine schreckliche Rechenschaft von ihnen verlangen würde. Und sie wollten mit Jakob sagen können: nocte diuque aestu urebar et gelu fugiebatque somnus ex oculis meis. Sie trugen sie in ihren Herzen, sie stellten sie Gott unaufhörlich dar, um seine Segnungen, seine Gnadenerweisungen auf sie herabzulenken. Sie versuchten jede sich darbietende Gelegenheit zu benützen, um ihnen immer einige heilsame Lehren zu ertheilen. Sie stimmten sich zu ihrer Schwachheit herab. Sie ertrugen sie mit ihren vielen Schwächen in aller Geduld; sie wurden nicht müde, ihnen zu dienen: tamquam si nutrix foveat filios suos. Da man sie, soweit sie dazu fähig waren, beständig beschäftigte, so nahm man ihnen die Muße sich allein mit unnützen Dingen abzugeben, man stärkte sie gegen schlechte Grundsätze, die ihnen schaden könnten. Man ließ sie sehen, daß in der Welt alles voll Fallstricke und Gefahren sei, daß man ihrer brauchen müße, als brauche man sie nicht, und daß man, um sie zu besiegen, sein Herz weder an ihre Größe, noch ihre Schätze, noch ihre Reize hängen dürfe. Am öftesten knüpfte man fruchtbare Betrachtungen, auf welche die Kinder von selbst nicht kämen, an einzelne Stellen bei Cicero und Horaz. Da es ferner unmöglich ist, daß Kinder, den sinnlichen Eindrücken unterworfen, das nicht nachahmen, was sie an anderen sehen, so war man bemüht, sie noch mehr durch Werke als durch Worte zu unterrichten. Deswegen trug man besonders Sorge, nur verständiges und ordentliches Gesinde zu halten, damit sie, immer nur Gutes sehend, in der glücklichen Lage wären, nur Gutem nacheifern zu können. Weil diese Lehrer nur das Heil ihrer Kinder, die Bewahrung ihrer Unschuld im Auge hatten, behandelten sie dieselben immer mit viel Liebe und Sanftmuth und hatten das Geheimnis gefunden, sich gleichzeitig lieben und fürchten zu lassen, so daß es für sie die allerstrengste Strafe war, die sich denken ließ, wenn man ihnen damit drohte, sie nach Hause zu schicken, daß sie ihre Studien irgend anderswo fortsetzten." (Worte von Beaupuis und Sainte Marthe.)

Um solche Behandlung der Zöglinge recht zu würdigen, muß man die Zeit in Rechnung bringen und die Methode andrer Lehrer vergleichen. Es geschah unter der Leitung Bossuets, daß Herr von Montausier seinen Zögling, den Dauphin, fleißig peitschte und buchstäblich mishandelte. (1671. Vgl. die Memoiren des Kammerdieners Dubois.)

Waren die Männer von Port Royal gute Erzieher, so waren sie noch bessere Lehrer. Ihre Schulbücher haben einen besonderen Ruf. Als eine allgemeine Einleitung zu ihnen wird gemeinhin das Réglement des études dans les lettres humaines aus Arnaulds eigner Feder angesehen. Indessen steht diese Schrift in keiner directen Beziehung zu den „kleinen Schulen"; es handelt vielmehr von den höheren akademischen Studien und ist wahrscheinlich von irgend einem Universitätslehrer provocirt. Dagegen ist die grammaire générale desselben Verfassers aus dem unmittelbaren Verkehre mit Lehrern und Schülern entstanden. Es war namentlich Lancelot, der sich öfter Rath suchend an Arnauld wandte, und von ihm Aufschlüsse über die innersten Gründe der Kunst der Worte empfieng, über den Sinn, über die geheimen

Geſetze des Gebrauchs und Herkommens. Lancelot erbat ſich vom Meiſter die Erlaubnis, die Reflexionen, die ihn überraſchten, aufzeichnen zu dürfen und ſo entſtand jenes kleine Buch, das, zu ſeiner Zeit vortrefflich, noch heute von niemand ohne Nutzen geleſen wird und der Sprachforſchung neue Bahnen öffnete, auf denen die beſten Grammatiker aller Zungen, zum Theil erſt in neueſter Zeit, vorwärts gegangen ſind. Nicht nur Rollin erkennt gerade in der Grammatik „den erhabenen Geiſt dieſes großen Mannes", ſondern ſelbſt Voltaire ſchließt aus ihm, daß niemand mit mehr ſpeculativem Sinn (esprit plus philosophique) geboren worden ſei als Arnauld. Das ſind franzöſiſche Uebertreibungen, die aber das deutſche Auge gegen den wahren Werth der Dinge nicht blenden dürfen. Das Bedeutende an dem Buche liegt in dem Verſuche, die Philoſophie des Carteſius auf die Analyſe der Sprache im allgemeinen anzuwenden, eine Conſequenz, welche der Meiſter ſelbſt noch nicht gezogen hatte, ein Weg, den bei den Franzoſen Duclos, Marſais, Condillac und Tracy verfolgt haben. Bedenklich iſt dieſe Arbeit, weil ſie in gewißem Sinne ein Luftbau war, etwa wie eine allgemeine Naturgeſchichte vor Juſſieu. Selbſt Franzoſen erkennen es an, daß ſich eine Philoſophie der Sprache erſt auf dem Grunde erbauen konnte, den W. v. Humboldt und Jakob Grimm gelegt haben.

Bedeutender noch als die grammaire générale, dasjenige Buch, an dem der Zahn der Zeit am wenigſten genagt und in dem der Carteſianismus am directeſten in die Schule getragen wurde, iſt die Logique von Arnauld, zugleich ein Verſuch, „die Logik dem Geiſt der Kinder ſo leicht und anmuthig zu machen, wie ein Märchen des Boccaccio." Die Eintheilung des Werkchens iſt ſehr einfach: erſt zwei einleitende Discurſe, und dann vier Hauptabſchnitte: 1) Begreifen. Dieſer Theil handelt von den Ideen, ihrer Natur, ihrem Urſprung, ihren Gegenſtänden. 2) Urtheilen. Hier iſt der Punct, wo ſich die allgemeine Grammatik auf ihrem heimiſchen Boden wiederfindet. 3) Schließen (raisonner). Das beſondere Gewicht, welches bis dahin auf den Syllogismus gelegt ward, findet keine Anerkennung; „denn die meiſten Irrthümer der Menſchen kommen vielmehr davon, daß ſie ihre Schlüſſe auf falſche Principien bauen, als daß ſie aus richtigen Principien falſch ſchließen." Dieſen drei ziemlich in allen gleichartigen Lehrbüchern wiederkehrenden Abſchnitten folgt ein 4) Ordnen, d. i. „diejenige Geiſtesthätigkeit, vermöge deren er eine Summe von Schlüſſen, Urtheilen, Begriffen beherrſcht und ſie, ſei es um zu erfinden oder um zu beweiſen, auf ein beſtimmtes Ziel richtet." Aus dieſen vier Geiſtesarbeiten conſtruirt ſich nun die Logik oder die Kunſt zu denken. Man darf von dieſem Buche weder eine überraſchende Feinheit, Schärfe oder Neuheit der Gedanken erwarten; auch was die Franzoſen esprit nennen, herrſcht in Port Royal nicht, aber praktiſcher Sinn, ſittliche Reinheit und Kraft, eine durch und durch geſunde Religioſität. Eine Gelegenheit, dieſe darzuthun, bietet der Reichthum an Beiſpielen, welche die einzelnen Grundſätze erläutern. Dieſen verdanken wir es denn auch, daß wir in der Logik viel mehr finden, als der Titel erwarten läßt. Gleich im erſten Abſchnitt bringt Capitel 10 einige Beiſpiele „verworrener und dunkler Begriffe", die uns glauben machen, der Verfaſſer der Provincialbriefe (Pascal) habe dem Schriftſteller über die Schultern geſehen. So treffen wir am Schluße des dritten Abſchnittes einen Aufſatz „über die falſchen Schlüſſe, die man im bürgerlichen Leben und im gewöhnlichen Geſpräch zieht." Im vierten Abſchnitt endlich wird die Vernunft ausdrücklich in den Weg eingewieſen, den ſie in Bezug auf Dinge einzuſchlagen habe, die von unſerem Glauben abhängen. Das letzte Capitel (10) beſpricht „die zukünftigen Dinge;" da nimmt nun der Verfaſſer noch einen Aufſchwung zu den ewigen Dingen und von dieſer Höhe aus zurückſchauend ſagt er: „Das genügt für alle vernünftigen Menſchen, um ſie den Schluß ziehen zu laſſen, mit dem wir dieſe Logik ſchließen wollen, daß es die größte Thorheit iſt, ſeine Zeit und ſein Leben an etwas anderes zu wenden als an das, was uns ein ewiges Leben erwerben kann, da alle Güter, wie alle Uebel dieſes Lebens doch im Vergleich zu denen der

andern Welt nichts ſind und da die Gefahr, deren Uebeln zu verfallen, eben ſo groß iſt, wie die Schwierigkeit, deren Güter zu erwerben. Diejenigen, welche dieſen Schluß ziehen und ihm in ihrem Lebenswandel folgen, ſind verſtändig und vernünftig, ſo wenig ſie ſelbſt in ihren Schlüſſen über wiſſenſchaftliche Gegenſtände das Richtige treffen mögen, und die ihn nicht ziehen, ſeien ſie ſonſt noch ſo weiſe, werden in der Schrift als Thoren und Narren behandelt und misbrauchen die Logik, die Vernunft, das Leben."

Erſcheint Arnauld in dieſen beiden Werken immer noch als Lehrer der Lehrer, ſo wird er es in ſeinen éléments de Géometrie für die Kinder ſelbſt. Von dieſen erzählt man, daß Pascal, nachdem er ſie im Manuſcript geleſen, ſeinen eigenen Entwurf ins Feuer geworfen habe.

Unter Arnaulds Führung haben denn auch die andern Meiſter von Port Royal die Feder fleißig geführt, um der Jugend zu dienen. Sainte Beuve giebt (Bd. III. S. 416, 417) die vollſtändigen Titel von 19 vorzüglich beachtenswerthen Schriften an. Die meiſten haben den öfter genannten Lancelot zum Verfaſſer. Alle ſind, in der Schulſtube entſtanden, in der Praxis geprüft worden, ehe ſie zum Gemeingut der gebildeten Welt beſtimmt wurden. Einige erſchienen nach der erſten Verfolgung von 1656, andere ſogar erſt nach der Auflöſung der „kleinen Schulen". Die Methode hatte ſich in denſelben vollkommen von dem Schlendrian, überhaupt von dem Herkommen emancipirt. Dieſes brachte damals (vor 200 Jahren!) die erſten drei oder vier Schuljahre damit hin, die franzöſiſchen Kinder an lateiniſchen Worten ihre Mutterſprache leſen zu lehren. Port Royal ſtellte den Grundſatz auf: „man muß die Schüler unterſtützen wie man nur kann, ſo daß man ihnen das Studium womöglich angenehmer macht als Spiel und Zerſtreuung" (Billets, que Cicéron a écrit 1668, préface). Demnach lernten die jungen Franzoſen an franzöſiſchen Wörtern franzöſiſch leſen, und zwar an ſolchen, deren Sinn ſie verſtanden. Und ſie lernten es nach der Lautirmethode. Nur Vocale und Diphthongen hatten ſie allein auszuſprechen, die Conſonanten nur in den Silben und Wortverbindungen, in denen ſie durch die Gemeinſchaft mit einem Selbſtlauter einen Klang erhalten, ein- oder mitſtimmen; „denn ſie heißen Mitlauter (consonnes), weil ſie allein nicht lauten" hebt ein Excurs in der erwähnten Vorrede an, der die Thorheit verſpottet, welche die Kinder bé o en-ne buchſtabiren und ſie dann die 4 Töne, von denen ihre Ohren voll ſind, in den einen bon zuſammenfaſſen heißt (vgl. über die deutſchen Anfänge des Lautirens „Leſeunterricht" IV. 384).

Das Geleſene wurde zum Verſtändnis gebracht. Zum Leſen wählte man gern Ueberſetzungen aus den alten Sprachen in ein gutes und reines Franzöſiſch. Die Fabeln des Phädrus, Terenz und Plautus, die kleinen Briefe Ciceros erſchienen dem kindlichen Verſtändnis angemeſſen und zugleich dazu angethan, die Bekanntſchaft mit den Stoffen vorzubereiten, welche in dem Latein den Lerngegenſtand ausmachen würden. Das „gute und reine Franzöſiſch" war freilich ganz dem Geſchmack der Zeit und dem Bemühen angepaßt, die Knaben „zu poliren." So z. B. Postquam litteras tuas legi, Postumia tua me convenit et Servius noster. His placuit ut tu in Cumanum venires quod etiam ut ad te scriberem egerunt. (Cicero Sulpicio) iſt in Guyots Sammlung überſetzt: (Monsieur j'ai reçu votre lettre le vingt-neuvième d'Avril lorsque j'étais au Cumin) après l'avoir lue, Madame votre femme m'ayant fait l'honneur de me venir voir avec Monsieur votre fils ils ont jugé à propos que vous prissiez la peine de venir ici et m'ont obligé de vous en écrire. Aus verwandten Grundſätzen gieng denn auch die Verſtümmelung hervor, welche ſich die Lehrer von Port Royal gegen die Claſſiker erlaubten, die durch ihre Hände giengen. Sie folgten darin einem Anfange, den die Griechen ſelbſt gemacht hatten (Quintilian I. 8); ſie hatten auch in Frankreich Vorgänger, dieſe aber waren vergeſſen und ſie waren die conſequenteſten und ſtrengſten Richter in dieſen Dingen.

Bei dem Unterricht in den fremden Sprachen, zumal im Latein, wurde die Me-

Digitized by Google

thode derjenigen nachgebildet, die man bei lebenden Sprachen anwenden würde, wo man am liebſten den Gebrauch, den Verkehr mit denen, die ſie gut ſprechen, zum Lehrmeiſter macht. Da ſolche nicht da ſind, wendet man ſich hier an diejenigen, welche ſie einſt gut geſprochen haben und das friſche freie Wort des Lehrers wie des Schülers giebt ihnen das Leben zurück. Alſo an Stelle der landläufigen thèmes, dieſes Schreckniſſes der franzöſiſchen Jugend, hat Port Royal die Ueberſetzung und zwar diejenige, welche Schüler und Lehrer in Wechſelwirkung ſetzt, die allein in den richtigen Sinn, in die Bewegungen des Herzens bei dem Autor einzudringen vermag, die mündliche; „denn iſt es nicht eine verkehrte, ganz naturwidrige Ordnung der Dinge, daß man damit anfängt, eine Sprache ſchreiben zu laſſen, die man noch nicht reden, ja noch nicht verſtehen kann?“

Die Zeitgenoſſen haben Port Royal angeklagt, daß es das Griechiſche vernachläſſige und keine ſeiner Schriften iſt ſo heftigen Angriffen ausgeſetzt geweſen, als der jardin des Racines grecques mises en vers françoises avec un traité des prépositions et autres particules indéclinables 1657. auteur Lancelot et de Saci collaborateur versificateur. Es iſt richtig, daß dies kleine Wurzelwörterbuch, wie ſich nicht anders erwarten läßt, von bedenklichen Schnitzern nicht frei geblieben iſt, aber die Versregel, wie das etymologiſche Vocabular ſind heute in unſern Gymnaſien eingebürgert und dafür, daß der ganze Vorwurf ungerecht iſt, haben „die kleinen Schulen“ ein glänzendes Zeugnis. Der Mann, welchem bis zu dieſer Stunde die Mehrzahl ſeiner Landsleute ihre Vertrautheit mit dem griechiſchen Alterthum verdankt, Jean Racine, iſt aus ihnen hervorgegangen. Ich glaube nicht, franzöſiſch zu ſchreiben, wenn ich von einem Zuſammenhange zwiſchen Racines Wirkſamkeit und ſeiner Ausbildung rede. Gerade im griechiſchen Unterricht hat ſich Lancelot wieder Bahn brechend gezeigt; ſeine nouvelle méthode pour apprendre facilement la langue grecque iſt in ihrem praktiſchen Theil ebenſo bedeutend, wie in ihrem methodologiſchen. Es war Sitte, das Griechiſche in lateiniſcher Sprache zu lehren und dadurch jeden friſchen Einfluß des helleniſchen Genius auf den franzöſiſchen unmöglich zu machen; während doch nach Lancelots Anſicht die lateiniſche Sprache der franzöſiſchen in mancher Beziehung ferner ſtand als die griechiſche. Iſt dies ein Irrthum, ſo iſt doch das keiner, daß man, um eine Sprache wirklich zu lernen, ſie nur durch das Organ der Mutterſprache in ſich aufnehmen könne, da ſie ja in jedem Canal, durch den ſie geleitet wird, von ihrer Eigenthümlichkeit verliert.

Es hieng dies Verfahren mit dem Fundamentalbeſtreben der janſeniſtiſchen Lehrer zuſammen, die franzöſiſche Zunge in ihrer Heimat in ihr Recht zu ſetzen, zu einer Zeit, wo die edelſten Männer daran arbeiteten, eine Schriftſprache zu ſchaffen, die alle Kraft und Anmuth, die Gott dem Ausdruck ihres Volkes verliehen, zur Geltung kommen laſſe, auch die Schule zur Theilnehmerin an ſolchen Beſtrebungen zu machen. Es war damals und dort dasſelbe Feuer erglüht, welches 100 Jahre früher und 150 Jahre ſpäter in Deutſchland flammte; darum ward aller Unterricht franzöſiſch ertheilt und der Ausbildung des Stils eine große Sorgfalt zugewendet. Jede Lehrſtunde war franzöſiſche Sprech- und Schreibſtunde; jede Lectüre wurde auf der Stelle vom Schüler frei reproduciert und dabei galt die Maxime, die Kinder lange in demſelben Stile zu unterweiſen. Endlich auch in der Schule: mehr Beiſpiel als Lehre. Wenig Regeln, viel Uebung.“

So war, ſo lehrte, ſo erzog der Janſenismus. „Niemals ſind Neuerer beſcheidener geweſen; niemals beſſer mit den Arbeiten ihrer Vorgänger vertraut“ ſagt Sainte Beuve. Der Zorn der Jeſuiten fand gerade darin neue Nahrung und da ſie den jungen König umgarnt hatten, ſo ſind die kleinen Schulen ihren Verfolgungen erlegen und haben das Jahr 1660 nicht überlebt.

Port Royal aber wirkte in den glänzenden Leiſtungen ſeiner Schüler fort, lebte in den gewaltigen Arbeiten Rollins (1661—1741) (vgl. II. S. 449) wieder auf und

wie ſtark auch ſeine Feinde, die Pedanterie und der Mechanismus in der franzöſiſchen Schule heute noch ſein mögen, vergeblich haben jene Männer nicht gekämpft und gelitten und dieſe ſchönſte Blüte des franzöſiſchen Geiſtes iſt nicht ohne Frucht geblieben.

Die Literatur über Port Royal iſt ſehr reich. Von den Zeitgenoſſen wurden Racine und Montaigne ſeine Hiſtoriker; außerdem erſchienen viele einſchlagende Memoiren, Biographieen u. ſ. w. Die deutſche Monographie von Reuchlin: Geſchichte von Port Royal, 2 Bde. Hamburg 1840 bis 1844 iſt anerkannt tüchtig. Unſerem Zwecke dient am beſten: Sainte Beuve, Port Royal, 5 ſtarke Bände 1840—1859, von denen der dritte im vierten Buche S. 381—598 eine Monographie über die Schulen von Port Royal giebt, welche auch dadurch treffliche Dienſte leiſtet, daß ſie uns mit der ganzen einſchlagenden Literatur bekannt macht. **Dr. K. Schneider.**

Portugal. — Quellen: die Geſchichtſchreiber Portugals, namentlich Laclède (fortgeſetzt von Fortia d'Urban und Mielle), Schäfer (bis zur Herrſchaft Philipps II), und Herculano de Carvalho. — Ferd. Denis, Portugal (Univers pittoresque bei Didot, tome XXXIV). — Für die ſtatiſtiſchen Thatſachen: Adr. Balbi, Schubert, Basconcellos, M. Block. — Weſſenberg, die Elementarbildung des Volks im 18. Jahrhundert, 2te Ausg., Conſtanz 1835 S. 267 ff. — Wachsmuth, Sittengeſchichte V, 2. S. 395 ff. — Reoolho historico da Universidade de Coimbra publicado por ordem do Rei. Lisboa 1771. fl. fol. — Barthélémy St. Hilaire, Artikel Coïmbre (in dem philol. Wörterbuch von Franck). — Jul. Freih. v. Minutoli, Portugal und ſeine Colonien im J. 1854. Stuttg. u. Augsb., Cotta 1855. 2 Theile 8. (höchſt bedeutendes Werk). — Ch. Vogel, le Portugal et ses colonies. Paris 1860. 8. (ebenſo). — Legislação sobre a instrucção publica, primaria, secundaria e superior, desde a reforma de 1836 até 10 de Janeiro de 1851, colligida coordenada e impressa por ordem do Conselho superior da instrucção publica. Coimbra 1851. fl. 4. — Ferner handſchriftlich: officielle Berichte und Urkunden. *)

Geſchichte. Portugal iſt von Spanien nicht durch natürliche Grenzen geſchieden, aber es iſt ſeit den Zeiten eines Viriathus und Sertorius durch den ganz entſchieden ausgeſprochenen Willen ſeiner Bevölkerung davon getrennt geblieben, welche ſtets hartnäckig an ihrer nationalen Unabhängigkeit feſthielt. Nach einander haben die Römer, die Gothen, die Mauren den Nachkommen der alten Luſitanier das Joch der Fremdherrſchaft auferlegt; die erſten haben ihnen das Syſtem einer regelmäßigen Organiſation der Municipalitäten hinterlaſſen, die Gothen legten den Grund zu den geſetzgebenden Verſammlungen, die man ſpäter die Cortes nannte; weder jene noch dieſe aber vermochten den urſprünglichen Typus der Landeseinwohner weſentlich zu verändern, oder eine Verſchmelzung derſelben mit ihren Nachbarn herbeizuführen. Die Luſitanier waren die erſten Beſieger der Araber auf der Pyrenäenhalbinſel; ſie theilten lange Zeit

*) Wir ſind zu beſonderem Danke verpflichtet dem Herrn Matthias de Carvalho, Profeſſor an der Univerſität Coimbra, ſowohl für mannigfache mündliche Auskunft, als für werthvolle Documente, welche er uns mit freundlicher Bereitwilligkeit zur Verfügung geſtellt hat; ferner Herrn J. Jooris, kön. belgiſchem Geſchäftsträger in Kopenhagen (früher Legationsſecretär bei der k. belgiſchen Geſandtſchaft in Portugal), Verfaſſer einer im Archiv des Miniſteriums des Innern hinterlegten intereſſanten Denkſchrift über die Anforderungen und Bedingungen, welche in Portugal an diejenigen geſtellt werden, die einen wiſſenſchaftlichen Beruf ausüben wollen; wir haben für die Mittheilung dieſer trefflichen Arbeit dem Herrn Verfaſſer ſowohl als dem Herrn Miniſter des Innern A. Vandenpeereboom zu danken; ſodann Herrn Engel, Generaldirector des ſtatiſtiſchen Bureaus in Berlin, der uns die Berichte des Herrn Marquis de Avila und Herrn Matthias de Carvalho verſchafft hat, welche auf dem dort im J. 1863 abgehaltenen internationalen Congreß erſtattet worden waren; endlich in mehr als einer Hinſicht Sr. Excellenz dem Herrn Vizeonde de Seifal, Geſandten Sr. Maj. des Königs von Portugal in Brüſſel; — Herrn Moritz Block und Herrn Couvreur (von der Indépendance belge), welche ſämmtlich uns für unſere Zwecke mit dem freundlichſten Eifer unterſtützt haben.

den Ruhm der ſpaniſchen Ritter; aber ſie vermengten ihre Intereſſen ſo wenig mit denen ihrer Nachbarn, daß ſie ſich vielmehr ſo bald als möglich, im Anfang des 12ten Jahrhunderts, als ein geſondertes Königreich unter einem franzöſiſchen Herrſcherhauſe conſtituirten. Ein Abkömmling Hugo Capets, Heinrich von Burgund, welcher nach der Halbinſel gekommen war auf Abenteuer, um ſich ein Unterkommen zu ſuchen, ward 1095 von Alfons VI, dem König von Leon und Caſtilien, deſſen natürliche Tochter Thereſa er geheirathet hatte, zum Grafen von Portugal ernannt. Der Name Portugal erſcheint hier zum erſtenmal in der Geſchichte: er bezeichnete damals nur ein Stück der Provinz Beira. Nach dem Tode ſeines Schwiegervaters ſagte ſich Heinrich von der caſtiliſchen Oberherrlichkeit los; ſein Sohn und Nachfolger, Alfons I. Henriquez, nahm den Königstitel definitiv an, im Jahre 1140, indem er nur den Papſt als ſeinen Oberlehensherrn anerkannte, was ihm eine Schutzwehr gegen die caſtiliſchen Anſprüche ſein mußte. Im nächſten Jahrhundert war Portugal ſchon innerhalb derſelben Grenzmarken conſtituirt, welche es bis heute behalten hat.

Während die burgundiſche Dynaſtie ſich nach außenhin überall Achtung verſchaffte, trug ſie auch im Innern mächtig zur Hebung der Civiliſation bei. Das ſpäter unter klerikaler Herrſchaft in Unwiſſenheit verſunkene Portugal galt in der zweiten Hälfte des 13. Jahrhunderts mit mehr oder weniger Grund für eines der gebildetſten Länder Europas; wenigſtens war es durchaus nicht hinter andern zurückgeblieben. Den Anſtoß dazu verdankte es einem ausgezeichneten Fürſten, Dom Diniz (Dionyſius), genannt o rei lavrador, der König Landbauer, derſelbe, von welchem das Volk noch jetzt ſagt:

O rei Dom Diniz
Que fiz quanto quiz!

(Der König Dom Diniz, der that was er wollte!) Erzogen von einem gelehrten franzöſiſchen Prälaten, Aymeric d'Ebrard, welcher in ſeinem Geiſte die edelſten Regungen zu wecken wußte, begnügte er ſich nicht damit, den Landbau zu heben, und den künftigen Reichthum ſeines Landes zu ſichern, indem er die Gründung einer Marine und die Ausdehnung der Handelsbeziehungen begünſtigte; er ſuchte auch, ſoweit er es vermochte, Licht und Aufklärung zu verbreiten.*)

In ſeiner Hauptſtadt gründete er im Jahr 1290 jene berühmte Univerſität, welche 18 Jahre ſpäter nach Coimbra verlegt, dann von Alfons VI 1338 wieder nach Liſſabon übergeführt, und endlich 1557 von João III für immer nach Coimbra zurückverſetzt wurde, wo ſie noch heute blüht. Dom Diniz that noch mehr, er ließ ſich, was für jene Zeit höchſt bemerkenswerth iſt, die Bildung der untern Claſſen ſeines Volkes angelegen ſein: er gründete Elementarſchulen, deren Beruf, wie er ſelbſt ſagte, darin beſtehen ſollte, die Menge aufzuklären, und ſie vor den abergläubiſchen und verdummenden Geſchichten zu bewahren, welche der Klerus ſie glauben machen wollte, um ſeine Suprematie zu befeſtigen. Dieſe Vorſorge, wenn ſie je wirklich zur That wurde, ſcheinen übrigens nicht alle ſeine Nachfolger getheilt zu haben. Zwar der König Dom Duarte, Verfaſſer des Leal Conselhero, und ſein Sohn Alfons V, welcher die erſte königliche Bibliothek in Portugal gründete, übten einen fruchtbaren Einfluß auf die wiſſenſchaftliche Bildung ihres Landes, Alfons namentlich bemühte ſich eifrigſt, mit dem Gang der geiſtigen Bewegung an der Univerſität zu Paris Schritt zu halten; allein wenn auch die alma mater zu Coimbra ſich auf der Höhe der Wiſſenſchaft hielt, wie man es damals verſtand — was aber nicht viel ſagen will —, ſo ſcheint es jedenfalls nicht, daß die Maſſen bedeutenden Vortheil aus den edeln Entſchließungen des Königs Diniz geerntet haben. Ein famoſer Erlaß der Municipalität von Liſſabon, aus dem Jahre 1385, bezeugt, daß die gröbſten abergläubiſchen Gebräuche im Schwange giengen, und

*) Dom Diniz fand Gefallen an der lateiniſchen Literatur, und ſuchte den gleichen Geſchmack auch unter ſeinen Landsleuten einzuführen, ſagt Oſorio (ap. Denis.). Auch Dichter war er. Seine Verſe ſind herausgegeben worden von Gaetano Lopez Moura.

der Unfug ſo arg war, daß die kirchliche Macht ſelber in der Entfaltung der größten Energie vorangehen mußte, um die Misbräuche zu unterdrücken. Urkundliche Nachweiſe über die Elementarſchulen fehlen bis zum 18ten Jahrhundert vollſtändig; wir finden nur in einer von Ferdinand Denis mitgetheilten ſtatiſtiſchen Nachricht, daß es im Jahre 1551 in Liſſabon 7 Lehrer der Grammatik gab, 34 welche leſen lehrten, 13 öffentliche Schulen für das Orgelſpiel, 14 wo man tanzen lernte und 4 Fechtſchulen, ungerechnet die zahlreichen Privatfechtmeiſter, welche den Adel in der Fechtkunſt unterwieſen. Nur 2 Schullehrerinnen waren vorhanden, um die Mädchen das Leſen zu lehren! Dagegen 12 öffentliche Schreiber und 430 Goldſchmiede. Hierin hat man mit einem Blick die ganze alte Civiliſation Liſſabons. Ein venetianiſcher Geſandter vom Ende des 16ten Jahrhunderts berichtet, daß man in Liſſabon eine ſehr große Anzahl portugieſiſcher, caſtilianiſcher, italiäniſcher und lateiniſcher Bücher verkaufe, der Kaufpreis ſei aber ſo theuer, daß die meiſtentheils armen Studenten ſie lieber Tag für Tag gegen einen beſtimmten Miethzins entlehnten. Die Hauptſchule war die von Santa Cruz, welche die alten Geſchichtſchreiber hochpreiſen; mehrere geſchickte Lehrer waren für dieſelbe eigens von Paris verſchrieben worden. Was die Univerſität Coimbra betrifft, ſo war ſie wirklich blühend zu der Zeit als Camoens daſelbſt ſtudirte (1539). Der Profeſſor Diego de Gorea, welcher ſpäterhin Buchanan nach Coimbra brachte und die Ariſtoteliſche Philoſophie gegen Petrus Ramus vertheidigte, wurde unter die gelehrteſten Humaniſten Europas gerechnet; der Deutſche Vinzenz Fabricius lehrte das Griechiſche ſo vortrefflich, daß Kleynaerts (Clenardus) darüber ganz außer ſich gerieth vor Begeiſterung, Pedro Nunez glänzte als Mathematiker und Phyſiker,*) der Pariſer Briſſot erneuerte die Lehre des Hippokrates; mit einem Worte, in allen Facultäten verbreiteten ausgezeichnete Lehrer die Schätze ihrer Gelehrſamkeit unter einer lernbegierigen Jugend und ließen dieſelbe die Feinheit ihrer Dialektik anſtaunen.

Die königliche Linie von Aviz, 1385—1580, welche als ein Seitenzweig des burgundiſchen Hauſes auf dem Throne folgte, richtete ihre Thätigkeit vorzugsweiſe auf Eroberungen und Entdeckungen, auf die Gründung der Colonialmacht Portugals. Sie konnten die natürlichen Anlagen ihrer Unterthanen nicht paſſender verwenden, den ritterlichen Sinn derſelben nicht beſſer beſchäftigen: der Ocean öffnete vor ihnen ſein weites Feld und lud ſie gleichſam ein zu fernen Seezügen. Im Laufe dieſer glänzenden Periode entdeckten ruhmreiche Seefahrer den Weg nach Indien (Basco de Gama 1498), gründeten Francisco de Almeida und Alfonſo de Albuquerque daſelbſt mächtige Reiche, entdeckte Alvarez Cabral Braſilien 1500, und erreichte der Reichthum des Mutterlandes ſeinen höchſten Gipfel. Aber die in Liſſabon zuſammenſtrömenden Schätze wurden eine Urſache des Sinkens, die Bevölkerung wurde entnervt, das Land durch die Auswanderung entvölkert; das verhängnisvolle Wirken der Inquiſition führte vollends eine Herrſchaft der geiſtigen und ſittlichen Erniedrigung herbei. Der religiöſe Fanatismus, die ſchrankenloſeſte Willkürherrſchaft, die gröbſten Unordnungen in der Verwaltung verdunkelten die 60 Jahre der ſpaniſchen Regierung (1581—1640). Die Marine ward zu Grunde gerichtet, die reichen überſeeiſchen Beſitzungen kamen an die Niederländer. Aufs äußerſte gebracht durch die Härte und Habſucht des allmächtigen Olivarez, Miniſters des geiſtesſchwachen Philipp IV, empörten ſich endlich die Portugieſen 1640, errangen ihre Selbſtändigkeit wieder, und vertrauten ihr Geſchick dem Hauſe Bragança. Der Frieden mit Spanien wurde abgeſchloſſen 1688, die afrikaniſchen Beſitzungen und Braſilien kamen an ihre alten Herren zurück, aber das Volk, in Unwiſſenheit und Aberglauben eingeſchläfert, ſchien ſeine Vergangenheit vergeſſen zu haben. Der Handel hob ſich nicht wieder, die Induſtrie wurde durch den Vertrag von 1703 den Engländern zum Opfer gebracht, das Land blieb brach liegen. Die Jeſuiten und der Adel ſchöpften

*) Vergl. Ensaio historico sobre a origem e progressos das mathematicas em Portugal por Francisco de Borja Garção Stockler.

fortwährend den Reingewinn der Einkünfte des Reichs ab. Bevor wir weiter über die nun folgenden, den gegenwärtigen Zuſtand vorbereitenden Ereigniſſe reden, iſt es unerläßlich, auf die Einführung der berühmten Geſellſchaft Jeſu in Portugal zurückzugehen, und ihre Einmiſchung in die Angelegenheiten des öffentlichen Unterrichts zu conſtatiren.

Im Jahre 1540 erbat ſich König Dom João IV von der römiſchen Curie zwei Väter Jeſuiten, welche ihm auch ſofort zugeſendet wurden*). Der eine derſelben war Franz Xaver, der Apoſtel Indiens. Als dieſer im folgenden Jahre ſchon abgeſegelt war, beſchloß der König ſofort, in Coimbra, neben der Univerſität, jenes berühmte Collegium zu ſtiften, aus welchem in der Folge ſo viele Miſſionäre hervorgiengen, und welches in der philoſophiſchen Welt ſich ſo hohen Ruhm erwarb durch ſein treues Feſthalten an dem ariſtoteliſchen Syſtem des Mittelalters.**) Das Collegium zu Coimbra war das erſte, welches die Geſellſchaft beſeſſen hat, und ſie hat auch ſpäter nie ein bedeutenderes gehabt. Man lehrte daſelbſt die ſ. g. freien Künſte, d. h. die Sprachen, Griechiſch und Hebräiſch mitbegriffen, die ſchönen Wiſſenſchaften und die Philoſophie; was zuſammen dem untern Curſe oder Vorbereitungsunterricht der benachbarten Univerſität entſprach (der höhere Curs umfaßte das Recht, die Medicin und die Theologie). Die Väter erhielten vom König die gleichen Rechte wie die Univerſität, und ſie machten auf vollkommene Unabhängigkeit von derſelben Anſpruch. Die Univerſität, anfangs gleichgültig, regte ſich doch endlich; 1545 nöthigte ſie das Collegium, ihr ſeine Pforten zu öffnen, und ſeine Curſe einer Inſpection zu unterwerfen. Nun folgten nachdrückliche Reclamationen und ein langer Kampf, welcher am Ende zu Gunſten des Ordens entſchieden wurde. Das Volk proteſtirte lebhaft, aber umſonſt: der König führte im Jahr 1550 das neue Inſtitut in eigener Perſon in ein ſchönes, reich dotirtes Gebäude ein, zu welchem er ſelbſt die Plane entworfen hatte. Im Jahr 1553 wurden die Jeſuiten auch in Beziehung auf die Theologie von der Univerſität unabhängig; zwei Jahre ſpäter gehörte die halbe Univerſität ihnen: die Profeſſoren aus dem Laienſtande, welche bis dahin mit dem Unterricht in dem unteren Curſe betraut geweſen waren, wurden mit lebenslänglichen Penſionen entlaſſen. Eine königliche Ordonnanz, von einer päpſtlichen Bulle beſtätigt, räumte alle untern Claſſen der Compagnie ein, ſtiftete für ſie ein unabhängiges Einkommen und befreite ſie von jeder Aufſicht. Im J. 1558 ließ ſie ſich die akademiſchen Rechte für die Prüfungen in der Philoſophie verleihen, obwohl die Koſten der Univerſität verbleiben ſollten. Seitdem kam, trotz einer letzten Anſtrengung der Ueberwundenen, die Erziehung der Jugend ganz in ihre Hände. Das Collegium von Coimbra hatte gewöhnlich 2000 Zöglinge, und ſetzte der Invaſion der modernen Ideen triumphirend ſeinen philoſophiſchen Katechismus entgegen, bis zu dem Augenblick, wo eine von dem energiſchen Pombal eingeſetzte königliche Commiſſion die alten Beſchwerden aufs neue weckte und gegen die Lehrweiſe der Geſellſchaft eine Anklage in gerichtlicher Form erhob. Dieſes 19 Jahre nach der Vertreibung der Jeſuiten veröffentlichte Actenſtück, ſagt B. St. Hilaire, trägt noch die deutlichen Spuren des gerechten Zornes, welcher daſſelbe eingegeben hatte.

Es wäre ungerecht, wenn man den Jeſuiten allein den Verfall Portugals Schuld geben wollte; aber mit H. De Saint-Prieſt (Geſchichte des Sturzes der Jeſuiten, Cap. 1) muß man zugeben, daß ſie keineswegs unthätige Zuſchauer dabei waren, und zugleich mit dem auswärtigen Einfluſſe, welcher gleichzeitig mit ihnen in Portugal ein-

*) S. Antonius Franco, Synopsis annalium Soc. Jesu in Lusitania. Aug. Vindel. 1726 fol.

**) Es iſt nicht zu bezweifeln, daß die arabiſchen Peripatetiker viel dazu beigetragen haben, daß auf der Pyrenäenhalbinſel der Baum der Scholaſtik ſo kräftig blühte, deſſen letzte Pfleger die Jeſuiten von Coimbra waren. Jahrhunderte lang wirkte alles zuſammen, um in dieſen Ländern die Bewegung der Geiſter in enge Grenzen einzuſchließen. Alles Wiſſen wurde auf abstracte, unbewegliche Formeln zurückgeführt, und auf den blindeſten, intoleranteſten Dogmatismus.

drang, nicht wenig dazu beigetragen haben. Wenn die Annalen ihrer Miſſionen jenſeits des Oceans ewig glorreiche Blätter enthalten, kann man ſie andererſeits nicht von der Schuld freiſprechen, im Süden Europas daran gearbeitet zu haben, Fürſten und Völker in jenen Zuſtand der Kindheit zurückſinken zu laſſen, welcher ihr Ideal in Paraguay war. Sie bildeten einen wirklichen Staat im Staate, und ihre geheimnisvolle Macht zeigte ſich während eines Zeitraums von zwei Jahrhunderten in Maßregeln, welche auf die Länge die lebenskräftigſte Nation hätten verdummen müßen. Man kann gewiße einzelne Handlungen des großen Reformators Pombal (Sebaſtião de Carvalho) mit Strenge verurtheilen, aber ſtets wird dem Miniſter Dom Joſé des erſten der Ruhm bleiben, den gordiſchen Knoten durchhauen zu haben. Mit eiſernem Willen und mit der Klarheit eines überlegenen Geiſtes unternahm er das große Werk der Regeneration ſeines Vaterlandes. Seine glühende Thätigkeit warf ſich auf alles, auf die Armee, die Marine, auf den Anbau des Landes und zumal auf den öffentlichen Unterricht. Er begann mit einem Blitzſtrahl, mit der Austreibung der Jeſuiten und der Beſchlagnahme ihrer Güter. Aber wie Joſeph II „machte er den zweiten Schritt vor dem erſten“ und wollte ſeine Neuerungen deſpotiſch durchſetzen. In Ungnade gefallen ſtarb er verlaſſen und einſam. Doch die Ideen ſterben nicht: bis zum heutigen Tag ſchwebt Pombals Geiſt über den intelligenten Claſſen der portugieſiſchen Nation.

Der Jeſuitenorden war alſo mit einem Federſtrich vertrieben aus ſeinen 24 großen Collegien und ſeinen 17 Reſidenzen; mit einem Schlage hatte er ſeinen Einfluß und ſeine Reichthümer eingebüßt. Zu gleicher Zeit (28. Juli 1759) wurde die Seculariſation des Unterrichts decretirt. Facultäten der Philoſophie und Mathematik wurden der Univerſität in Coimbra zugefügt*). Pombal beſchloß außerdem die Gründung je einer Primärſchule in jeder Gemeinde des Königreichs (1772); bis dahin zählte man deren nicht mehr als 400 in der ganzen portugieſiſchen Monarchie. Griechiſch und Latein wurden bisher nur noch in den Klöſtern gelehrt: Pombal gründete nicht weniger als 257 lateiniſche Elementarſchulen in den feſtländiſchen Provinzen, er errichtete 21 Lehrſtühle der Rhetorik, der Geſchichte und Literatur**); 27 Schulen der Philoſophie, in welchen man ein Jahr lang dem Studium der Logik, Metaphyſik und Moral obliegen ſollte***); endlich 8 griechiſche Schulen†). Dem Bau wurde die Krone aufgeſetzt durch die Einrichtung eines oberſten Studienrathes, beſtehend aus dem Rector und 5 Profeſſoren der Univerſität Coimbra mit einem Secretär und 6 weiteren Beamten; eine Steuer auf Wein und Branntwein, unter dem Namen subsidio literario, diente zur Bildung des Budgets für den öffentlichen Unterricht, und zur Deckung der Koſten jener oberſten Behörde, welche mit der allgemeinen Aufſicht über die königlichen Anſtalten betraut war. Die Seminare für die Prieſterſchaft, welche unter die Ueberwachung der Biſchöfe und Patriarchen geſtellt waren, wurden mit kirchlichen Gütern und Einkünften dotirt; die Ermächtigung Privatſchulen zu halten, wurde ſowohl Mönchen als Laien ertheilt, unter der Bedingung, daß ſie ſich der Oberaufſicht der Regierung unterwerfen müßten.

Der Reformplan für die Univerſität Coimbra war nach dem Muſter der damals in hoher Blüte ſtehenden italiäniſchen Univerſitäten entworfen; mehrere Profeſſoren wurden ſogar aus Italien berufen, um die neuen Lehrſtühle einzunehmen. Aber nach

*) oder vielmehr ſollten zugefügt werden, denn der Beſchluß ſtand nur auf dem Papier und wurde nicht ausgeführt.

**) nämlich 4 in Liſſabon; und je einen in den Städten Setubal, Thomar, Leiria, Arganil, Aveiro, Pinhel, Vizeu, Lamego, Guarda, Caſtello Branco, Porto, Penafiel, Guimarães, Braga, Braganza, Evora, Faro.

***) und zwar 8 in Liſſabon (in den Klöſtern da Graça, S. Domingo, S. Pedro de Alcantara und Nossa Senhora de Jesus), die übrigen an den in der vorigen Note genannten Orten, und außerdem noch in Portalegre, Elvas und Beira.

†) in Liſſabon 4, je eine in Porto, Braga, Evora und Faro.

Pombals Sturz (1777) nahm alles wieder den alten Gang. Ein unwiſſender Klerus, ein Adel mit kleinlichen Vorurtheilen nahm die Leitung der Dinge von neuem in die Hand. Der akademiſche Unterricht ward deriſoriſch: es gab eine Zeit, in welcher man ein Diplom erhalten konnte, indem man durch einen Bedienten die Examensgebühren an die Behörde ſandte, welche es zu ertheilen hatte. Der Schulbeſuch der Elementarſchulen nahm ſo ſehr ab, daß während noch bis 1807 jährlich 24,000 Schüler angegeben wurden, dieſe Zahl von 1817 bis 1828 auf durchſchnittlich 8000 Schüler herabſank.*) „Wir haben gar keine Ahnung von der Unwiſſenheit, die uns umgiebt," rief einmal der Portugieſe d'Oliveira, „wir müßen ins Ausland kommen, wenn uns die Augen aufgehen ſollen!"

Der Geiſteszuſtand der Königin Marie, der Wittwe des im J. 1786 verſtorbenen Königs, welcher Pombal geſtürzt hatte, war Veranlaſſung, daß die Zügel der Regierung den Händen des Kronerben, des Prinzen von Braſilien,**) anvertraut wurden, im J. 1799. Zwiſchen engliſchem und franzöſiſchem Einfluß ſchwankend, zog ſich der Regent am Ende den Zorn Napoleons I zu durch ſeine Weigerung, nach dem Bruch des Friedens von Amiens ſeine Häfen den Engländern zu verſchließen. Junot fiel 1807 in Portugal ein, die königliche Familie mußte nach Braſilien fliehen, „das Haus Braganza hatte in Portugal aufgehört zu regieren." Es blieb dort bis 1821. Die Portugieſen klagten nicht ohne Grund, daß ſie nun auch nach der Vertreibung der Franzoſen zur Erledigung der dringendſten Angelegenheiten ſich nach einer fernen Colonie wenden müßten: andererſeits hatte während dieſer Zeit Braſilien gelernt, ſich nicht mehr als Provinz behandeln zu laſſen. Die Revolution von 1820, welche die Rückkehr des Königs nach Europa entſchied, hatte die unmittelbare Folge, gemäß dem Fortſchritt der öffentlichen Meinung, das Mutterland in die Bahnen des Conſtitutionalismus zu leiten: da aber von den Cortes den Braſilianern Gleichheit der Rechte verweigert wurde, ſo proteſtirten dieſe, indem ſie ſich offen vom Mutterlande trennten und ſich eine Conſtitution auf ihre eigene Rechnung gaben, ohne ſich übrigens von der Dynaſtie Braganza loszuſagen. Eine erſte abſolutiſtiſche Reaction Dom Miguels ſcheiterte: ſein Bruder Dom Pedro, der älteſte Sohn Dom João VI verfügte über ſeine europäiſche Krone zu Gunſten ſeiner älteſten Tochter Dona Maria da Gloria. Er hat die Ehre, in der kurzen Zeit, welche er den Angelegenheiten Portugals damals widmete, dieſem Königreich die Carta gegeben zu haben (29. April 1826), welche noch heute beſteht. Die nächſtfolgenden Jahre ſahen Portugal gebeugt unter der miguelиſtiſchen Tyrannei. Dieſer Zuſtand nahm erſt 1832 ein Ende. Zwei Jahre nachher capitulirte Dom Miguel, der ſich ſo lange noch hinter ſeinen letzten Bollwerken gehalten hatte; Dom Pedro ſchied aus dem Leben, und ſeine Tochter Dona Maria, von den Cortes für volljährig erklärt, hätte wohl eine neue Aera des Glücks und Gedeihens für ihr unglückliches Land begonnen, wenn nicht die Eiferſucht und Leidenſchaftlichkeit der Staatsmänner, ihr verſteckter Eigennutz und Ehrgeiz einerſeits und die Aufregung der demokratiſchen Partei andererſeits fortwährend neue Unruhen erzeugt hätten. Von 1836 bis 1851, in 15 Jahren, zählt man nicht weniger als 17 aufſtändiſche Erhebungen in Portugal! Nach der Militärrevolution des Marſchalls Saldanha (1851) mußten einige Veränderungen der Charte vorgenommen werden; die Fortſchrittspartei, welche bis dahin in den Cortes gegenüber von den königlichen Rechten nicht Maß noch Zügel gekannt hatte, verſtand ſich nun dazu, die Regierung zu unterſtützen; man konnte endlich auf dauernde Ruhe hoffen. Die Regierung Dom Pedros V begann 1855 unter den beſten Auſpicien und gewährte die ſchönſten Ausſichten in die Zukunft, aber Portugal mußte den jungen geliebten Fürſten ſchon am 11. Nov. 1861 ins Grab ſinken ſehen. Sein Bruder Dom Luiz, wie er, in

*) So Minutoli. Nach Vogel hätte man im J. 1820 873 Schulen mit ungefähr 30,000 Schülern gezählt. Beide Schriftſteller ſind übrigens in Beziehung auf die Hauptfragen einig.

**) Den Königstitel nahm er erſt 1816 an.

liberalem Geiſte erzogen und beſeelt von den edelſten Abſichten, verfolgt jetzt eifrig die Erfüllung der ſeit Pombal angeplanten Reformen, welche früher durch die beſtändigen Revolutionen gehindert, unter der vorigen Regierung nur zum Theil ausgeführt worden waren. Die heftigen Bewegungen haben ihren Abſchluß gefunden. Die luſitaniſche Nation, ſo lange darniedergehalten vom Obſcurantismus und von egoiſtiſchen Leidenſchaften, nimmt allmählich den Rang wieder ein, der ihr gebührt in der großen Familie des civiliſirten Europa.

Es iſt leicht einzuſehen, daß die fremden Invaſionen einerſeits, die Bürgerkriege andererſeits die Regierung lange Zeit hindurch nicht an den öffentlichen Unterricht denken laſſen konnten. Die Revolution von 1820 trug in dieſer Beziehung erſt 1834 Früchte, als die Liberalen vollſtändig geſiegt hatten. Bis dahin war der claſſiſche Unterricht in den Händen des Klerus und der religiöſen Orden; jetzt wurde er infolge der Unterdrückung der Klöſter definitiv in die Hände der Laien gebracht. Die Conſtitution von 1826 enthielt die formelle Verheißung einer regelmäßigen Organiſation des Unterrichts; ſie ſicherte allen Portugieſen das Recht auf Elementarunterricht, und decretirte die Gründung von Gymnaſien und Univerſitäten, wo die Wiſſenſchaften und Künſte gelehrt werden ſollten (Artikel 145. §§ 28. 29. 31): aber die Ereigniſſe machten die Verkündigung eines organiſchen Geſetzes erſt möglich im J. 1836. Als nun aber die Aufmerkſamkeit einmal auf dieſen Gegenſtand gerichtet war, häuften ſich dafür die Reformprojecte bis ins Unüberſehbare, und der außerordentliche Eifer der Theoretiker wurde nur übertroffen durch ihre Gleichgültigkeit für die praktiſche Ausführung ihrer Ideen. Minutoli ſprach ſich hierüber im J. 1855 folgendermaßen aus (Bd. I S. 374): „Die Geſetzgebung drängte die Verwaltung zurück, das heißt: die Theorie ließ die Praxis nicht aufkommen. Leider dauert dies bis auf den heutigen Tag fort, und ich habe in den letzten Kammerdebatten die Ruhe und Geduld des Miniſters des Innern bewundert, der den jugendlichſten und beſtgemeinten, aber oft in der That höchſt unreifen Schulreformvorſchlägen und Reorganiſationsplänen mit ſtoiſcher Geduld und Ausdauer ſein Ohr leihen mußte. Als ich dieſe Materie etwas genauer ins Auge faßte und die Geſchichte der Geſetzgebung über den Elementarunterricht ſtudirte, wurde mir ganz ſchwindlich bei den maſſenhaften Sammlungen von Cartas Regias, Cartas de Lei, Decretos, Avisos, Portarias, Alvarás, Decisões, Resoluções, Provisões de Providencias und Circulares; ich verſuchte zu zählen, hörte aber aus Ungeduld im zweiten Hundert auf."

Es iſt zuzugeben, daß der Mangel an Normalſchulen und an tüchtigen Lehrern lange Zeit die guten Abſichten der Regierung lähmte, auch iſt zu beherzigen, daß vielleicht in keinem Lande in Europa die Jagd nach Ehrenſtellen und die Sucht nach äußern Auszeichnungen ſo weit getrieben wird wie in Portugal; nun aber iſt der Beruf des Lehrers ein beſcheidener und wenig glänzender, daher werden in einem ſolchen Lande ſolche mühevollen und gering bezahlten Stellen wenig geſucht. Es war der ganze Eifer und die ganze Einſicht der neuen Verwaltung nöthig, um endlich den Anſtalten jeder Kategorie einen nachdrücklichen Impuls zu geben, und die officiellen Beſchlüſſe wirklich und ernſtlich zur Ausführung zu bringen, die bis dahin kaum mehr als pia vota geweſen waren.

I. Elementarunterricht. (Instrucção primaria). A. Geſetzgebung. Die Schulreform begann officiell, wie ſchon bemerkt, mit dem Jahr 1836. Die Verordnung über den Primärunterricht wurde verfaßt von dem Doctor José Alexandro de Campos, Vicerector der Univerſität Coimbra, nach den Arbeiten verſchiedener vorbereitender Commiſſionen, und veröffentlicht den 15. Nov. des genannten Jahrs. Er giebt ein allgemeines Syſtem der Reorganiſation, deſſen einzelne Theile ſorgfältig coordinirt und nach einander in geſonderten Heften im Druck herausgegeben wurden zum Gebrauche der verſchiedenen Kategorien von Lehrern. Die Verordnung vom 20. Sept. 1844, welche 10 Titel enthält und den öffentlichen Unterricht aller Stufen umfaßt, modificirte und vervollſtändigte jenen erſten Entwurf durch mehrere weſentliche Beſtimmungen; die beſonderen

Vorschriften für die Primärschulen datiren vom 20. und 30. Decbr. 1850. Auf die Verordnungen in Beziehung auf die Verwaltung, auf Schulinspection u. s. s. werden wir später zu sprechen kommen.

Der Schulunterricht ist *obligatorisch*, es findet Schulzwang statt. Die Verordnung von 1836 setzte nur fest, daß alle Familienväter strenge gehalten sein sollten, ihre Kinder zur Schule zu schicken, und wies die Gemeindebehörden, die Geistlichen und die Lehrer selbst an, den Eifer der Gleichgültigen durch alle Mittel der Ueberzeugung anzufeuern. Die Verordnung von 1844 geht weiter, sie droht mit Strafen. Die Eltern und Vormünder sind verpflichtet, bei Strafe eines Verweises und späterhin einer Geldbuße von 500 bis 1000 Reis,*) ihre Kinder, Pflegebefohlenen oder Untergebenen vom 7. bis 15. Jahre zur Schule zu schicken, sobald sie weniger als eine Viertelslegoa von der Anstalt wohnen (Art. 32). Wenn die Kinder 15 Jahre alt geworden sind, ohne Lesen und Schreiben zu lernen, so verlieren die Eltern oder Vormünder auf 5 Jahre ihre politischen Rechte (Art. 35). Keiner übrigens kann diese Rechte ausüben, der nicht lesen und schreiben kann (Art. 36). Die Aushebung für den Militärdienst zu Lande und für die Marine trifft vorzugsweise die nicht geschulten Individuen (Art. 35): die andern haben dagegen den Vorzug für alle Arten von öffentlichen oder Gemeindeämtern (Art. 38). Die Bestimmungen des Art. 32 (s. ob.) sind nicht anzuwenden auf die Eltern, welche ihre Kinder außerhalb der öffentlichen Schulen haben unterrichten lassen, wenn die Kinder dem Minimum der vom Gesetz verlangten Kenntnisse genügen; ferner nicht auf solche, welche sich in der materiellen Unmöglichkeit befinden, ihre Kinder zur Schule zu schicken; endlich kann solchen Kindern, welche einen Theil des Tages zu arbeiten haben, erlaubt werden, daß sie täglich nur an einer einzigen Lehrstunde Theil nehmen.

Der Primärunterricht ist vollständig *unentgeltlich*. Indessen giebt es neben den auf Staatskosten unterhaltenen Schulen auch freie oder Privatschulen (Verord. v. 1836, Art. 2); als solche werden betrachtet diejenigen, welche von den Municipalräthen, von den Kirchspielcomités, von Associationen und Brüderschaften gegründet sind (Verord. v. 7. Juni 1848), sie unterliegen übrigens, wie alle andern, der Ueberwachung der Staatsbehörde. Der Unterricht ist also *frei* in einem gewißen Rahmen: nicht so frei, wie in Belgien zum Beispiel.

Der Unterricht ist *weltlich*, in dem Sinne, daß der Priester in keinerlei Weise in die Schule eingreift.**) Doch beginnt und schließt jede Lection mit Gebet (die Gebete aus dem Anhang des in der Instruction von 1824 empfohlenen Catecismo pequeno da Doutrina). Außerdem soll der Lehrer jeden Sonntag seine Schüler in die Messe führen und darauf sehen, daß sie mit Gebetbüchern versehen sind; endlich lehrt er sie die Fundamentalartikel der christlichen Lehre, und bereitet sie vor auf den Empfang der Sacramente, zumal der ersten Communion; er liest ihnen eine approbirte Uebersetzung der Sonntags-Episteln und Evangelien vor, und wenn bei der Messe gepredigt wird, nimmt er Montags die Hauptpuncte der Predigt mit ihnen durch, damit das heilige

*) 25 Sgr. bis 1 Rthlr. 20 Sgr., den Thaler mit Minutoli zu 600 Reis gerechnet: gewöhnlich steht der Curs indessen höher.

**) Und doch ist die römisch-katholisch-apostolische Religion als Staatsreligion anerkannt. Minutoli (I, S. 371) macht auf eine weitere Inconsequenz aufmerksam. Die Theologie Studirenden haben freie Wahl zwischen den Seminarien einerseits und den Collegien oder der Universität andererseits, um sich vorzubereiten zum Empfang der Weihen. Natürlich ist der Klerus mit diesem Stande der Dinge nicht sehr zufrieden. Aber seine ehemalige Macht hat in Portugal so traurige Erinnerungen hinterlassen, das Mistrauen, welches er einflößt, ist so tief, daß er nur dabei verlieren könnte, wenn er zu laut klagen wollte. Sein Stillschweigen bedeutet keineswegs eine Anerkennung der bestehenden Einrichtung, es ist nichts als eine von der Klugheit gebotene Haltung.

Wort dauernde Früchte trage, und damit die Schüler sich an Aufmerksamkeit gewöhnen (Reglement vom 20 Dec. 1850, Art. 17—23).

a) Die Verordnung von 1836 kannte nur eine Art von Primärschulen, in welchen man lehrte 1) Lesen, Schreiben und Rechnen. 2) Moral, christliche Glaubenslehre, und civilidade (Anstand, Höflichkeit). 3) Die Elemente der portugiesischen Grammatik. 4) Allgemeines aus der Geschichte und Geographie, und die portugiesische Constitution. 5) Linearzeichnen. 6) Gymnastik (Uebungen dem Alter der Kinder angemessen, Art. 2). Die Verordnung von 1844 brachte ein complicirteres System zur Herrschaft, welches, wenn man nach den bis heute erzielten Erfolgen urtheilen will, für Portugal verfrüht erscheint. Die Lust nach Neuerungen mag den Gesetzgebern von 1844 durch den Einfluß parlamentarischer Rivalitäten eingegeben worden sein. Dieses System setzt zwei Stufen von Schulen: die der untern Stufe sind allein gediehen. Der Unterricht der niedern Schulen (1te Stufe) umfaßt Lesen, Schreiben, Rechnen; allgemeine Grundsätze der Moral, christliche Glaubenslehre und Höflichkeit; grammatische Uebungen; Elemente der Chorographie und portugiesischen Geschichte. Der höhere Primärunterricht (2te Stufe) umfaßt portugiesische Grammatik, Linearzeichnen, allgemeine Geographie und Geschichte, heilige Geschichte (Altes und Neues Testament); Arithmetik und Geometrie mit Anwendung auf die Gewerbe; Buchhaltung. Die Regierung behält sich vor, das Programm nach Bedürfnis noch zu erweitern (Art. 1). — In den überseeischen Besitzungen giebt es ebenfalls Primärschulen und gewöhnliche Schulen, in welchen der Unterricht weniger ausgedehnt ist. Sie wurden eingerichtet durch eine Verfügung (portaria) vom 14. Aug. 1845 (Legislacão S. 169—172).

b) Alle zur Zeit der Verordnung existirenden Primärschulen sind als Schulen der ersten Stufe beibehalten worden (Art. 4). Die Regierung hat stets das Recht neue einzurichten, von beiden Stufen, wenn sie es für angemessen hält. Was die Schulen der zweiten Stufe betrifft, so wird denjenigen Gemeinden (concelhos) der Vorzug gegeben, welche ein Local und ein Mobiliar dem Staate zur Verfügung stellen (Art. 7). Ueberall, wo ein Schulhaus sich befindet, ist es dem Lehrer untersagt, den Unterricht in seiner Wohnung zu geben (Art. 8). Im entgegengesetzten Fall hat er diese Befugnis; er kann sogar das Local wählen, welches ihm das passendste ist, vorausgesetzt, daß es hinlänglich geräumig, anständig, gut meublirt, endlich in der Mitte der Einwohnerschaft gelegen sei (Reglem. vom 20. Decbr. 1850, Art. 5). Die Schulcommissäre wachen darüber und berichten über ihre Warnehmungen an den Oberstudienrath. — Die Schulhäuser gehören theils dem Staat, theils den politischen Gemeinden, theils den Kirchspielen. Man giebt den Localen den Vorzug, welche für die Trennung der Geschlechter eingerichtet werden können, wofern man nicht die Mädchenschule in ein besonderes Gebäude verlegen kann (Das. Art. 1). Die bauliche Unterhaltung der öffentlichen Schulhäuser geschieht auf Kosten der Gemeinde, ebenso die Anschaffung des Mobiliars u. s. f. Die hiefür bestimmten Fonds fließen aus den Einkünften der Gemeinde oder der Kirchspielcomités (juntas de paroquia), welche in gewißen Beziehungen, wie man sieht, eine Aehnlichkeit mit den Wohlthätigkeitsanstalten und Stiftungsverwaltungen der Gemeinden in andern Ländern haben (vgl. Minutoli I S. 223). Rechnung wird jedes Jahr vor dem Districtsrath abgelegt, welcher auch von Amtswegen die Quote des Beitrags für jede Corporation bestimmt (Reglem. v. 20. Dec. 1860, Art. 2). An Orten, welche keine Schulhäuser haben, sind die Verwaltungsbehörden, die Schulcommissäre und die Delegirten des Oberschulraths aufgefordert, allen ihren Eifer aufzubieten, um den Bau angemessener Locale zu veranlassen, durch Privatsubscription, durch Geschenke und freiwillige Beiträge (Das. Art. 3). Bei dem Mangel einer öffentlichen Schule in einer Gemeinde kann die Ortsverwaltung mit Zustimmung des Districtsraths dem Geistlichen oder irgend einer andern Person, welche sich bereit erklärt den Unterricht der Kinder zu übernehmen, eine Gratification zuerkennen.

Die Kirchſpielcomités und andere Corporationen können die gleiche Ermächtigung erhalten (Verordn. von 1844, Art. 9).

c) Die Verordnung von 1844 befiehlt die Gründung von Normalſchulen zur Bildung von Lehrern. Dem Herzog von Loulé, gegenwärtigem Präſidenten des Miniſterraths, verdankt man die Verwirklichung dieſer vortrefflichen Maßregel. Als er an der Spitze des Miniſteriums des Innern war, gründete er in der Hauptſtadt zwei Normalprimärſchulen, die eine für Lehrer, die andere für Lehrerinnen. „Dieſe Schulen," ſagt Mathias de Carvalho „könnten überall als Muſter dienen." Der neue Miniſter des Innern, Anſelmo José Braamcamp, geht in derſelben Bahn vorwärts, und man darf hoffen, daß in nicht ferner Zeit die Zahl der in dieſen Anſtalten gebildeten Lehramtscandidaten den Bedürfniſſen des Landes entſprechen werde. Man muß freilich geſtehen, daß in dieſer Beziehung noch viel zu thun übrig bleibt. Der Unterricht in den Normalſchulen umfaßt: Kalligraphie, Linearzeichnen, allgemeine und portugieſiſche Grammatik, Methodologie, Kenntnis der Schulgeſetzgebung, Geographie, Chronologie und Geſchichte, chriſtliche Glaubenslehre und heilige Geſchichte, natürliche Theologie und philoſophiſche Moral, Arithmetik und Geometrie mit Anwendung auf die Gewerbe, Buchhaltung. Der Lehrcurs für die Befähigung zur erſten Stufe dauert ein Jahr, zur Erlangung eines Diploms für die zweite Stufe zwei Jahre. Die Regierung behält ſich das Recht vor, das Programm zu erweitern, und den Lehrcurs um ein Jahr zu verlängern. (V. v. 1844, Art. 10, 11). — Wer als Lehramtszögling in die Normalſchule zugelaſſen werden will, muß das 18. Jahr vollendet haben, correct ſchreiben können, die vier Species, die Elemente der portugieſiſchen Grammatik, die Fundamentaldogmen der Staatsreligion inne haben, an keiner anſteckenden Krankheit leiden, und kein körperliches Gebrechen haben, welches unfähig macht den Beruf eines Lehrers zu verſehen, endlich unbeſcholtenen Rufes ſein (Art. 12). Die Regierung ertheilt 20 Zöglingen der Normalſchule, wofern dieſelben der Gemeinde nicht angehören, in welcher die Normalſchule ſich befindet, einen Jahresgehalt von 6 Milreis (10 Thaler), ſo weit es reicht, oder vertheilt dieſe Summe unter Zöglinge verſchiedener Diſtricte. Der Director der Schule kann wegen ſchlechter Aufführung die Entziehung dieſes Gehalts und die Entlaſſung der Zöglinge verfügen. Während ihres Aufenthalts in der Schule ſind die Lehramtszöglinge vom Militärdienſte frei. Der jährliche Aufwand für die Normalſchulen zu Liſſabon und Porto kann 3600 Milreis (6000 Thaler) nicht überſteigen. (Verordn. v. 1844, Art. 13—17).

Die Normalſchule in Liſſabon (Lehrerſeminar) hat ihr Reglement erhalten am 24. Dec. 1845. Sie wurde eingerichtet in dem prächtigen Gebäude des alten Kloſters de S. Jeronymo de Belem neben der Casa pia (zugleich Erziehungsanſtalt und Waiſenhaus und Taubſtummen- und Blindenanſtalt, ein Inſtitut, welches ſich den vorzüglichſten Europas an die Seite ſtellen läßt). Das officielle Programm des Unterrichts iſt leicht verändert worden, um die zwei Lehrcurſe beſſer abzuſtufen, und wurde noch vervollſtändigt durch praktiſche Uebungen. Die Zöglinge üben ſich im Unterrichtgeben in einer wohleingerichteten Primärſchule, ſie arbeiten im Garten des Hauſes, beſorgen die Blumen und beſchneiden die Bäume, ſie turnen in einem der Höfe der Casa pia unter der geſchickten Leitung eines preußiſchen Lehrers, des Herrn Röder. Das Waiſenhaus ſteht mit der Normalſchule in enger Verbindung, die Kinder können in derſelben zur Theilnahme an den Lehrſtunden zugelaſſen werden, die Normalſchule liefert dagegen dem Waiſenhauſe Hülfslehrer. Die Verwaltung beſorgt den Tiſch der Normalſchule, und muß alle Lebensmittel nach dem Preiſe berechnen, den ſie ihr ſelbſt koſten. Das Perſonal der Schule umfaßt einen Director und drei andere Lehrer, 20 Lehrzöglinge, welche Staatspenſionäre ſind, und eine unbeſtimmte Anzahl anderer Zöglinge, Internen, Halbpenſionäre, oder Externen. Der Director und die Profeſſoren bilden den Schulrath: der Director allein oder ſein Stellvertreter hat die eigentliche

Verwaltung und die Handhabung der Schulordnung; der Schulrath hat die Zöglinge zu prüfen, ihre Fortschritte zu überwachen, und ihre Conferenzen zu organisiren. Der Director hat eine jährliche Besoldung von 400 Milreis (666⅔ Thaler) und freie Wohnung in der Anstalt: die Lehrer mit dem Titel Professoren können, wenn sie unverheirathet sind, ebenfalls in der Anstalt wohnen; sie erhalten jährlich 300 Milreis (500 Thaler). Die Staatspensionäre, wenn sie für den ersten Curs ihr Diplom erhalten haben, können nach einem Beschluß der Regierung auf den Antrag des Oberstudienraths zum zweiten zugelassen werden. Das Schlußexamen wird in Betracht gezogen, wenn ein mit dem Diplom versehener Zögling am Concurs um eine offene Stelle Theil nimmt. (S. nachher unter d). Die Freiheit vom Militärdienst ist auch auf die Externen ausgedehnt, welche überdies unentgeltlichen Unterricht genießen. (Legislação sobre a Instrucção publica etc. S. 253—264). Eine Succursale der Normalschule von Lissabon ist in Santarem im J. 1856 eröffnet worden.

d) Die Primärlehrer führen den Titel professores, wie die Lehrer an den Secundäranstalten, Collegien, Lyceen oder Gymnasien, während die Docenten an der Universität und gleichgestellten Anstalten der instrucção superior nicht Professoren, sondern lentes (d. h. lesende, legentes) catedraticos titulirt werden. Um den Titel eines Primärprofessors zu erlangen, muß man sich einem Concurs und einer öffentlichen, mündlichen und schriftlichen Prüfung in allen an der Normalschule gelehrten Fächern unterwerfen, je für die erste oder für die zweite Stufe. Die Prüfung findet statt in dem Lyceum des Districts, vor einer Jury, bestehend aus einem Präsidenten (einem Studiencommissär oder in dessen Ermangelung dem Civilgouverneur des Districts), einem Secretär (dem Secretär des Lyceums; wenn der District kein Lyceum hat, wird seine Function vollzogen durch einen official habil do governo civil, den der Studiencommissär damit beauftragt), und endlich zwei Examinatoren (titulirten Lehrern, wo möglich aus der Nachbarschaft, in ihrer Ermangelung, zwei Professoren von Secundäranstalten). Um zum Concurs zugelassen zu werden, muß man das 21. Jahr vollendet haben, und ein Gesundheitszeugnis und ein Sittenzeugnis, beglaubigt vom Geistlichen und von der Communalbehörde des Orts, wo der Examinand sich in den letzten 3 Jahren aufgehalten hat, vorweisen. Wenn einmal die Normalschulen hinlänglich viel Candidaten liefern, werden nur noch die zugelassen, welche das Diplom dieser Schulen besitzen (Reglem. v. 30. Dec. 1850, Art. 4). Diejenigen, welche das erstemal nicht bestehen, können nun ein neues Examen ansuchen, oder dasselbe auf Jahresfrist aufschieben. Das mündliche Examen dauert wenigstens zwei Stunden; die Fragen sind mehr substantiell als minutiös, und gestatten ebenso sehr die geistige Reife und Tüchtigkeit des Examinanden zu schätzen als seine positiven Kenntnisse. Im schriftlichen Examen berücksichtigt man sowohl Stil und Inhalt als Schönschrift; der Examinand muß eine Vorschrift copiren und eine Linearzeichnung ausführen. Man notirt die Zeit, welche er zur Fertigung seiner Arbeiten braucht. Die Noten sind: sehr gut, gut, genügend, mittelmäßig, null. Das Protokoll der Prüfung wird an den Oberstudienrath eingesendet, mit einem Specialbericht über die bürgerlichen, moralischen und religiösen Eigenschaften jedes Candidaten, über seine Fähigkeit diese oder jene Leistung zu übernehmen, endlich über den Rang, den er im Verhältnis zu den übrigen einnimmt. Der Oberstudienrath zieht bei gleichem Verdienst diejenigen oppositores (Concurrenten) vor, welche ein Diplom von einer Normalschule haben und unter diesen haben wieder die Diplome von älterem Datum den Vorzug. Wenn zwei Diplome das gleiche Datum tragen, geht der ältere Candidat vor. Um so mehr berücksichtigt man natürlich Diplome, welche von einem Lyceum oder von der Universität ausgestellt sind. Je nach den Ergebnissen der Prüfung erfolgt die Ernennung auf eine offene Stelle für die erste Stufe entweder lebenslänglich oder nur auf 3 Jahre: für die zweite Stufe ist sie immer lebenslänglich. Die Ernennungen auf Lebenszeit werden ertheilt durch ein königliches,

vom Miniſter des Innern ausgeſtelltes Decret, auf den Vorſchlag des Oberſtudienraths. Die Ernennung auf 3 Jahre erfolgt nur durch den letzteren, durch eine einfache provisão. Die neu ernannten müßen in 4 Monaten vom Datum ihrer Ernennung an gerechnet auf ihrem Poſten ſein; andernfalls werden ſie betrachtet als die Stelle ablehnend (Verordn. v. 31. Aug. 1836, Reglem. v. 30. Dec. 1850). Die Ermächtigung, eine Privatſchule zu eröffnen oder Privatunterricht zu ertheilen, erfolgt auf eine Eingabe, welche das Vorhaben näher auseinanderſetzt und begründet, mit Sittenzeugnis u. ſ. w. und mit Beilegung eines dazu befähigenden Diploms (Verordn. v. 20. Sept. 1844, Art. 84, Reglem. v. 20. Dec. 1850, Art. 42 und 43, desgl. v. 30. Dec. 1850 Art. 21). Die lebenslänglich angeſtellten Lehrer können um eine vacante Stelle anſuchen, wenn ſie Sorge tragen, dieſe ihre Abſicht vor der Eröffnung des Concurſes kund zu geben; ſind mehrere Bewerber um dieſelbe Stelle vorhanden, ſo wird auf Anciennität Rückſicht genommen. Ein Lehrer, welcher genöthigt iſt ſeine Verrichtungen zu unterbrechen, kann einen Stellvertreter erhalten, welcher während ſeines Dienſtes die Hälfte des Einkommens des Angeſtellten bezieht: die Stellvertreter können überdies eine Gratification als Zulage erhalten. Die auf Lebenszeit ernannten Primärlehrer der erſten Stufe erhalten in Liſſabon, Porto und Funchal eine jährliche Beſoldung von 150 Milreis (250 Thlr); dieſe Summe ſinkt in den übrigen Theilen des Reichs bis auf 100 Milr. (166⅔ Thlr); bei den Primärlehrern der zweiten Stufe ſteigt ſie bis auf 160 u. 180 Milr. (266⅔ u. 300 Thlr.). Die einen wie die andern erhalten überdies von der Local-Gemeindeverwaltung einen Zuſchuß von 20 Milr. (33⅓ Thlr.). Während ihrer Amtsführung ſind ſie frei von jeder Auflage und vom perſönlichen Militärdienſt. Sie können von ihrer Stelle nur entfernt werden, wenn die Behörde die Zuſtimmung des Oberſtudienraths eingeholt hat (V. v. 1. Apr. 1844). Sie ſind Diſciplinarſtrafen unterworfen 1) für Misbräuche in der Amtsführung, 2) für Vergehen gegen die Sittlichkeit und für Störung der öffentlichen Ruhe, 3) für Vergehen gegen die feſtgeſetzte Diſciplin oder für Ungehorſam (V. v. 20. Sept. 1844, Art. 180). Die Diſciplinarſtrafen ſind: Verwarnungen, Verweiſe, Tadel entweder privatim oder vor verſammelten Zeugen; Geldſtrafen; Suspenſion mit ganzer oder theilweiſer Entziehung des Gehalts; Amtsentſetzung (Art. 181). Der Oberſtudienrath ſpricht die Suspenſion aus oder beſtätigt ſie, wenn ſie mit theilweiſer oder gänzlicher Gehaltsentziehung verbunden iſt.

e) Penſionen. Der Artikel 17 der Verordnung vom 15. Nov. 1836 machte einen Unterſchied in Beziehung auf die Ruhegehalte zwiſchen den Lehrern, welche den gewöhnlichen, gleichzeitigen Geſammtunterricht, und denen, welche wechſelſeitigen Unterricht geben. Die erſtern konnten nach 10 Dienſtjahren ihren Abſchied mit ¼ ihrer Beſoldung nehmen, nach 15 Jahren mit ⅓, nach 25 Jahren mit ½, nach 35 Jahren mit dem vollen Gehalt. Die letztern erhielten ſchon nach 10 Jahren ⅓, nach 15 Jahren die Hälfte, nach 20 Jahren ⅔, nach 25 Jahren das Ganze: ſolche, welche nach ihrer Penſionirung noch weiter dienen wollten, genoſſen eine Beſoldung von ¾ ihres Normalgehalts. Dieſe letztere Beſtimmung iſt in der Verordnung von 1844 beibehalten worden, durch welche für alle ohne Unterſchied die ein Anrecht auf den vollen Ruhegehalt gebende Dienſtzeit auf 30 Jahre feſtgeſetzt iſt, unter der Bedingung, daß die Primärlehrer dann das Alter von 60 Jahren erreicht haben (Art. 174, cf. Art. 173). Eine ſchwere, unheilbare Krankheit giebt nach 20 Jahren ein Recht auf ⅔ des Gehalts, nach 10 Jahren auf nur ⅓, nnd von Jahr zu Jahr auf ein verhältnismäßiges Steigen. Man berechnet die Vermehrung des Ruhegehalts erſt den Lehrern, welche 10 Jahre die Beſoldnng bezogen haben (Art. 175). Wir finden nirgends, daß man Abzüge vom Gehalte macht zu Gunſten einer Penſionskaſſe. Vom Staat bezahlte Penſionen giebt es in Portugal nur für gewiße Kategorien von Beamten (Magiſtratur, Lehrfach): in den andern Beamtenclaſſen bildet man Geſellſchaften zu gegenſeitiger Unterſtützung u. ſ. w.

(S. Minutoli Bd. I S. 125). Die Finanznoth hat eine proviſoriſche, ziemlich bedeutende Reduction der Staatspenſionen zur Folge gehabt! *)

f) Aufmunterungen u. dgl. Verſchiedene Maßregeln ſind beliebt worden, um den Fortſchritt des Primärunterrichts zu begünſtigen und den Eifer der Lehrer anzuſpannen und warm zu erhalten. Der Regierung ſind die Mittel gegeben, Preiſe bis zu der Summe von 200 Milr. (333⅓ Thlr.), den Verfaſſern der beſten Lehrbücher nach einem officiellen Programm für die verſchiedenen Fächer des Primärunterrichts zu bewilligen. Die gekrönten Preisſchriften bleiben das Eigenthum der Verfaſſer, wenn dieſe ſie nicht freiwillig der Regierung überlaſſen; aber um in den Schulen eingeführt zu werden, müßen ſie jedenfalls unter beſtimmten Bedingungen gedruckt und zu einem von der Regierung feſtgeſetzten Preis verkäuflich ſein. — Was die Lehrer betrifft, ſo wird eine beſondere Gratification von 10 Milr. (16⅔ Thlr.) denen bewilligt, welche mehr als 60 Schüler haben, in Liſſabon, Porto, Coimbra, Braga und Evora; mehr als 40 in den übrigen Städten, mehr als 30 in den Flecken und Dörfern. Lehrer, welche ſich durch Erfolge bei ihren Schülern, und durch die Tüchtigkeit ihrer Methode auszeichnen, erlangen eine ehrenvolle Erwähnung in den Denkſchriften des Oberſtudienraths, und ihre Namen figuriren in den Columnen des officiellen Journals (Diario do Governo). Bedeutende dem Staat geleiſtete Dienſte können für alle Beamten des Lehrſtandes, nach ihrem hierarchiſchen Rang, Ehrenbelohnungen zur Folge haben.

g) Mädchenſchulen. Vor der Reform von 1836 war die Erziehung der Mädchen, wie zu erwarten ſteht, ſehr vernachläßigt. Es gab ſogar in den Hauptſtädten der Diſtricte keine Mädchenſchulen, denn der Artikel 6 der Verordnung vom 15. Nov. 1836 ſetzt feſt, daß dieſe Lücke auszufüllen ſei. Die Verordn. vom 20. Sept. 1844 Tit. I, Kap. 6 beſchäftigt ſich eingehender mit den escolas de meninas. Aus Art. 40 ſehen wir, daß nunmehr alle Hauptorte mit ſolchen verſehen waren: der genannte Artikel beſtiehlt, daß neue Mädchenſchulen überall eingerichtet werden ſollen, wo das Bedürfnis ſich am meiſten fühlbar mache, und je nachdem die Mittel der öffentlichen Kaſſen es ermöglichen. Wenn ein beſonderes Local fehlt, ſollen die Mädchenclaſſen in den Localen der Knabenſchule gehalten werden können, aber in einem geſonderten Schulzimmer. Das Programm der Mädchenſchulen (Art. 41) umfaßt Leſen, Schreiben und Rechnen; allgemeine Sittenlehre; chriſtliche Glaubenslehre; Anſtandslehre; grammatiſche Uebungen, gewöhnliche weibliche Handarbeiten. Um Lehrerin zu werden, muß man wenigſtens 30 Jahre alt ſein, und ein Examen beſtanden haben, welches ſo ſehr wie möglich dem der Primärlehrer erſter Stufe entſpricht, endlich im Stande ſein, weibliche Arbeiten zu lehren. Die Beſoldung der Lehrerinnen (mestras) iſt 100 Milr. (166⅔ Thlr.) in Liſſabon, Porto und Funchal; 90 Milr. (150 Thlr.) in den andern Theilen des Reichs. — Die Regierung iſt ermächtigt, Normalmädchenſchulen (Lehrerinnenſeminare) in den Nonnenklöſtern, Kinderbewahranſtalten ꝛc. zu gründen. Die Gemeindeverwaltungen, die Kirchſpielcomités, die Bruderſchaften können Lehrerinnen unter den Bedingungen des Art. 9 (ſ. ob. unter b) anſtellen; die Regierung kann bis zur Hälfte des Betrags der Beſoldung übernehmen. Bei dem Mangel eines beſondern Reglements für die Mädchenſchulen können die Beſtimmungen des allgemeinen Reglements vom 20. Dec. 1850 auf ſie angewendet werden, mit Berückſichtigung der Anforderungen, welche die Verſchiedenheit der Geſchlechter, der Beſchäftigungen und die beſondern Umſtände erheiſchen.

h. Oberleitung und Aufſicht über die Schulen Die Verordnung von 1836 enthält bereits ein ganzes Syſtem der Schulaufſicht (Art. 24 u. ff.), aber dieſe Beſtimmungen wurden modificirt durch die Verordnung von 1844, welche beſtätigt iſt durch das Geſetz vom 29. Nov. des gleichen Jahrs und ergänzt durch das Reglement vom

*) Im J. 1853 ſind übrigens die Geſetze über die Penſionen theilweiſe modificirt worden, nach dem Modell der adminiſtrativen und finanziellen Behandlung dieſes Gegenſtandes bei der Univerſität in Frankreich.

10. Nov. 1845. — An der Spitze des ganzen Erziehungs- und Schulweſens ſteht der Oberſtudienrath, conselho superior da instrucção publica. Der Miniſter des Innern, als ſolcher, iſt Präſident desſelben. Vicepräſident iſt, ebenfalls von Amtswegen, der Rector der Univerſität Coimbra, oder ſein Delegirter, ein Sectionsdirector oder Berichterſtatter (ſ. unt.): er genießt hiefür eine Vergütung von 300 Milr. (500 Thlr.). Es giebt darin 8 ordentliche Räthe (vogaes) mit je 200 Milr. (333⅓ Thlr.) und eine unbeſtimmte Zahl außerordentlicher Räthe, welche nur belohnt werden, wenn ſie einen beſondern Dienſt leiſten. Ferner iſt darin angeſtellt ein Hauptſecretär (mit 400 Milr. oder 666⅔ Thlr. und mehrere ſubalterne Beamte. — Die ordentlichen Räthe werden gewählt aus den titulirten lentes (Univerſitätsprofeſſoren) im activen Dienſt oder nicht, und aus den ausgezeichnetſten Männern des Königreichs nach Gelehrſamkeit und Charakter. Die außerordentlichen ſind entweder Profeſſoratsadjuncten (lentes substitutos) von Coimbra, oder oppositores (d. h. Concurrenten, Aſpiranten auf einen erledigten Lehrſtuhl), oder endlich promovirte Doctoren von Coimbra, in welcher Stadt (wenigſtens bis 1860) der Oberſtudienrath ſeinen Sitz hatte (Verordn. v. 1844, Art. 156). Die ordentlichen Räthe haben berathende Stimme voto deliberativo (Reglem. v. 1845. Art. 9). Sie ſind die Agenten der Oberaufſicht des Schulweſens, als ſolche verantwortlich und denſelben Diſciplinarſtrafen unterworfen wie das Lehrerperſonal; ſie haben das Recht, alle Auskunft zu verlangen, deren ſie zur Erfüllung ihrer Pflichten bedürfen; und dem Conselho alle betreffenden Vorſchläge und Anträge zu ſtellen, welche ſie für nützlich halten, im Bereiche der ihnen zugewieſenen Geſchäftsbranche. Der Oberſtudienrath theilt ſich in Sectionen, aber hält gemeinſchaftliche Conferenzen als Conselho geral, an welchen alle Mitglieder ohne Unterſchied Theil nehmen; der Conselho ordinario beſteht nur aus dem Bureau und den ordentlichen vogaes, die andern können dazu berufen werden. In ſtreitigen Fällen übernehmen die außerordentlichen Räthe die Function der Staatsanwälte vor dem ordentlichen Rath. Sie verfaſſen ferner Berichte über die ihnen vorgelegten Fragen, prüfen und beurtheilen die Schulbücher, nehmen Theil an der Redaction der Specialzeitſchriften, welche die Regierung für das Schulweſen veröffentlichen läßt, und an der Zuſammenſtellung der ſtatiſtiſchen und legislativen Notizen über das Erziehungsweſen, welche jährlich im November ausgegeben werden (Art. 41). Der Conselho geral hält zwei große regelmäßige Sitzungen oder Conferenzen im October und im April, an von dem Präſidenten in voraus beſtimmten Tagen (Art. 21). Dieſer hält die Eröffnungsrede, dann werden die Sectionsberichte verleſen, und die Anträge und Denkſchriften, welche der Verſammlung vorgelegt werden, um Neuerungen, Verbeſſerungen u. ſ. f. herbeizuführen. Der Oberſtudienrath leitet das Schulweſen, indem er der Regierung die Maßregeln vorſchlägt, die er für angemeſſen erachtet in Beziehung auf die Ausführung der gegebenen Geſetze, die gute Verwaltung, Führung und ökonomiſche Einrichtung der Schulen; indem er die von oben ausgegangenen Geſetze und Reglements an ſeine Delegirten übermittelt und ſie mit praktiſchen Inſtructionen begleitet; indem er über die Befolgung gleichförmiger Methoden in allen Schulen wacht, die Programme der Concurſe für die Ausarbeitung von Schulbüchern veröffentlicht, und den Druck der beſten Arbeiten dieſer Art beantragt. Er beſchäftigt ſich gleicherweiſe mit der Wahl und Erwerbung der Schullocale, mit den Schulgeräthſchaften, befördert die Errichtung wohlthätiger Vereine zur Gründung von Kinderbewahranſtalten, Abendvorleſungen und Abendſchulen für erwachſene Handwerker, zu Beiſteuern für die Unterſtützung von Kindern, deren Eltern ſo arm ſind, daß ſie ihre Kinder nicht zur Schule gehen laſſen können u. ſ. w. Das Programm für die Concursprüfung um Lehrerſtellen wird von ihm entworfen; er bezeichnet die Lehrer, welche lebenslänglich angeſtellt zu werden verdienen; er inſtruirt endlich die Eingaben um Penſionirung. Er läßt die Schulen durch ſeine Delegirten viſitiren und unterdrückt die ihm angezeigten Misbräuche mit gerechter Strenge. Er erkennt über alle Reclamationen und alle Conflicte, welche ſich zwiſchen den beſtehenden Corporationen und den unter ſeine Jurisdiction geſtellten

Individuen ergeben, und hilft gerechtfertigten Klagen ab. Seine mit der Visitation der Schulen beauftragten Delegirten führen den Titel Studiencommissäre, commissarios dos estudos. Dieselben haben in den Districtshauptstädten das Amt der Lyceal-rectoren. Sie visitiren bis ins Detail alle Schulen, sowohl die Primär- als die Secundärschulen ihres Bezirks; bringen die Bedürfnisse derselben zu Kunde der Administrativbehörden und berichten die Resultate ihrer Beobachtungen an den Oberstudienrath. Sie haben Subdelegirte für entfernte Localitäten, welche man unter den hiezu tüchtigsten Männern auswählt, und unterhalten mit ihnen regelmäßige Correspondenz. Wo die Studiencommissäre nicht hinreichen, hilft der Staat, indem er z. B. für dringende Fälle außerordentliche Visitatoren ernennt. Der Oberstudienrath, vom Minister ermächtigt, kann das gleiche Recht ausüben. Die Studiencommissäre in Lissabon genießen eine jährliche Besoldung von 200 Milr. (333⅓ Thlr); die der übrigen Districte haben nur 120 Milr. (200 Thlr.) Sie können darauf verzichten gegen die Exemption von allen öffentlichen Leistungen und Abgaben: eine Vergünstigung, welche auch die Subdelegirten genießen. Die außerordentlichen Visitatoren erhalten nur ihre Reisediäten. — Der Oberstudienrath ist ferner beauftragt, die materielle und moralische Statistik des öffentlichen Unterrichtswesens im allgemeinen, so wie die Statistik jeder Anstalt im besondern zu bearbeiten. Die betreffenden Documente werden in den Bureaux des Secretariats zusammengestellt, um in den regelmäßigen Sitzungen des Oberstudienraths verlesen und commentirt zu werden. Die Sectionen des Oberstudienraths, 3 an der Zahl (für Primär-, Secundär-, und höhern Unterricht, werden alle 3 Jahre erneuert; die Mitglieder werden vom Oberstudienrath selbst bestimmt. Sie beschäftigen sich mit den Vorarbeiten und vorbereitenden Studien für wichtige Angelegenheiten, haben wöchentlich 2 Sitzungen und wenigstens 4 außerordentliche Conferenzen jährlich: in den letztern werden nur rein wissenschaftliche Gegenstände verhandelt. — Der conselho superior war in Coimbra in den Gebäuden des ehmaligen Collegiums von São Pedro, nahe bei der Universität (paços) eingerichtet; hier waren die Bureaux, die Archive und die Bibliothek beisammen; letztere besteht 1) aus einer Auswahl von Werken aus den aufgehobenen Klöstern im Distrikt von Coimbra; 2) aus einem Exemplar von allen Veröffentlichungen, die aus den Pressen der Universität hervorgegangen sind; 3) aus allen Schulbüchern, welche in Portugal eingeführt sind; 4) aus einer Sammlung der besten Schulbücher des Auslandes und der besten Handbücher der Pädagogik; 5) aus den vorzüglichsten Abhandlungen, literarischen und scientifischen Zeitschriften aller Länder. Diese Bibliothek stand allen beim Unterrichtswesen angestellten Beamten zu Gebote. — Durch eine Verordnung vom 8. Sept. 1859 wurde der Oberstudienrath in die Hauptstadt übergesiedelt, wo er nun einen Anhang des Ministeriums des Innern bildet. Alles was in seinen Bereich gehört, die wissenschaftlichen und literarischen Anstalten mitgerechnet, welche von ihm abhängen, ist vereinigt unter dem Verwaltungsressort einer allgemeinen Direction (Vogel). Die neue Organisation ist noch nicht vollendet; man ist gegenwärtig beschäftigt, das System der Aufsicht zu verbessern und zu vervollständigen.

B. Statistik. a) Nach den Erhebungen von 1854 waren in diesem Jahre noch wenigstens ⅔ aller Kirchspiele ohne Schulen. Der Staat war übrigens eifrig bemüht, die Schulanstalten zu vermehren und begünstigte zu gleicher Zeit die Errichtung von Privatschulen. Der König hat hierin selbst ein Beispiel gegeben, indem er auf eigene Kosten eine Musterschule in dem Palast in Mafra gründete. Unter den hauptsächlichsten Hindernissen der Entwicklung des Primärunterrichts, zumal für die Mädchen, mußte man und muß man noch heute die Vorurtheile der Eltern nennen. „Viele Väter", sagt Vogel, „glaubten ihre Töchter in Gefahr gründlich verdorben zu werden, wenn sie auch noch so wenig lesen und schreiben lernten!" Seitdem hat man indessen einen sehr befriedigenden Fortschritt in der Aufklärung constatirt, aber der Mangel an guten Lehrern macht sich noch immer fühlbar, und wird stets eine zweite Ursache des Hemmnisses bleiben, bis man die Normalschulen vermehrt haben wird.

Wir halten es für zweckmäßig, hier dem Leſer vor Augen zu legen 1) die von Minutoli veröffentlichte Tabelle für 1854; 2) die vergleichende Tabelle für die Bewegung in den Schulen von 1854 bis 1862, welche Mathias de Carvalho abgefaßt und dem 1863 in Berlin verſammelten internationalen Congreß der Statiſtiker mitgetheilt hat:

I. Vertheilung der Elementarſchulen auf Gemeinden und Diſtricte und Ueberſicht des Schulbeſuches im Jahre 1854.

Provinzen.	Diſtricte.	Gemeinden.	Parochien.	Bevölkerung.	Knabenſchulen.	Mädchenſchulen.	Total des Diſtricts.	Total der Provinzen.	Schülerzahl.	Schülerinnenzahl.	Total des Diſtricts.	Total der Provinzen.
Alemtejo	Beja	17	105	121,333	43	1	44	113	1,298	87	1,365	2,490
	Evora	14	109	83,288	28	1	29		877	63	940	
	Portalegre	19	94	80,212	39	1	40		185	30	185	
Algarve	Faro	15	64	141,027	27	2	29	29	888	106	974	974
Beira	Aveiro	21	178	212,991	67	1	68	408	4,052	59	4,111	15,092
	Caſtellobranco	15	149	138,867	48	1	49		1,728	68	1,794	
	Coimbra	32	191	256,867	89	1	70		1,981	72	2,053	
	Guarda	30	361	193,832	91	1	92		3,581	42	2,803	
	Vizeu	40	350	298,917	127	2	129		4,380	151	4 531	
Eſtremadura	Leiria	16	109	138,414	40	1	41	246	965	94	1,059	5,110
	Liſſabon	38	220	455,217	185	18	153		2,409	867	3,078	
	Santarem	22	149	154,880	51	1	52		941	34	975	
Minho	Braga	19	487	299,644	75	1	76	215	4.433	40	4,433	8,368
	Porto	21	387	368,918	88	6	94		1,189	5 *)	1,174	
	Vianna	18	278	187,791	44	1	45		2,761	30	2,781	
Traz os Montes	Braganza	19	293	125,437	55	1	56	125	258	25	283	898
	Villareal	25	260	183,891	68	1	89		90	25	115	
	Horta	8	37	69,887	12	1	13		603	74	677	
Ilhas Adjacentes	Angra	9	48	108,484	13	1	14	53	822	140	762	3,033
	Funchal	7	37	68,891	9	1	10		658	70	720	
	Ponta Delgada	9	44	97,330	14	2	16		730	144	874	
		412	3,938	3,814,771	1,193	46	1,189	1,189	34,559	1,908	35,465	35,465

II. Statiſtiſche Tabelle über die öffentlichen und Privatſchulen, und die Schülerzahl beider, während der Schuljahre 1854—1855 bis 1861—1862, verfaßt von M. de Carvalho.

Schuljahre.	Oeffentliche Schulen			Schüler.			Privatſchulen			Schüler.		
	für Knaben.	für Mädchen.	Zuſammen.	Knaben.	Mädchen.	Zuſammen.	für Knaben.	für Mädchen.	Zuſammen.	Knaben.	Mädchen.	Zuſammen.
1854—1855	1,222	89	1,291	52,986	2,908	55,892	488	487	973	17,311	9,145	28,456
1855—1858	1,295	87	1,382	55,290	3,495	58,785	339	241	580	13,940	6,258	20 198
1856—1857	1,358	101	1,459	57,760	4,922	62,882	326	244	570	13,620	8 584	20,204
1857—1858	1,407	121	1,528	61,585	5,164	68,749	286	177	448	10,425	5,104	15,529
1858—1859	1,461	139	1,600	81,064	5,883	88,947	328	258	584	10,830	8,322	17,152
1859—1860	1,487	149	1,636	65,608	7,385	72,991	443	407	850	14,101	9,117	23,218
1860—1861	1,544	172	1,718	68,051	8,221	74,272	501	558	1,057	18,042	11,917	27,959 **)
1861—1862	1,599	189	1,788	70,720	8,452	79,172						

*) Dieſe Schülerinnenzahl ſcheint uns unmöglich: es ſind je 6 Mädchenſchulen. — Man wird zwiſchen beiden Tabellen für das Jahr 1854 einige Verſchiedenheiten finden: wir glauben, daß Herr de Carvalho beſſer unterrichtet war.

**) Dieſe Ziffer gehört nach dem Marquis von Avila zum December 1862.

Wenn man Herrn von Minutoli folgen will, so wäre von 1851 bis 1854 ein Rückschritt gewesen, wahrscheinlich durch die Rückwirkung der revolutionären Bewegungen der vorangegangenen Periode. Man hätte nach ihm für 1850/51 in den öffentlichen Schulen zusammen 41,519 Schüler gezählt. Wenn man die Privatschulen mit in Anschlag bringt, würde man nach demselben Schriftsteller finden, daß im Jahr 1854 nur eine Schule auf 3 Kirchspiele (freguesias) käme, welche im Durchschnitt einem Flächenraum von 2½ Quadratmeilen, mit 700 Feuerstellen und 3000 Einwohnern entsprechen, also 1 Schüler auf 85 Einwohner. Allein diese Statistik erscheint nicht sehr genau, wenn man sie mit den Angaben der Herren Vasconcellos und Carvalho vergleicht. Nach dem Almanach von 1856 müßte man für 1852/53 folgende Ziffern annehmen: Staatsschulen: 1,194 Lehrer, 50,642 Schüler; Gemeindeschulen, oder Schulen der frommen Bruderschaften und Pensionate: 1082 Lehrer, 27,231 Schüler; Kleinkinderschulen in Lissabon 584 Kinder; zu Hause unterrichtet: 13,185 Schüler; zusammen 2,276 Lehrer, 91,642 Schüler. Wir hätten so für dieses Jahr beinahe je einen Schüler auf 49 Einwohner. In einiger Zeit werden wir noch genauere Angaben besitzen, wenn die Commissäre, welche beauftragt sind im Interesse des metrischen Systems die Primärschulen zu visitiren, unter der einsichtsvollen Leitung des Herrn Fradesso de Silveira ihre Aufgabe erfüllt haben werden. Im J. 1863 waren 2,720 sowohl öffentliche als Privatschulen visitirt worden und die Statistik für 11 Districte war vollendet. Einstweilen kann man den von Herrn de Carvalho und dem Marquis von Avila angegebenen Zahlen volles Vertrauen schenken. Dieselben weisen nach, im Widerspruch mit den Statistiken der vorhergehenden Jahre, daß die Regierung in den Primärschulunterricht wirklich eine kräftige Bewegung nach vorwärts gebracht hat: 588 Schulen (452 für Knaben, 136 für Mädchen) sind neu eröffnet worden von 1854 bis 1862. Vom Anfang bis zum Ende dieser Periode ist die Schülerzahl um 23,280 gewachsen. Im J. 1862 bestanden 2,845 Primärschulen, von 107,131 Schülern besucht: also 1 Schüler auf 37 Einwohner. Das ist allerdings noch nicht bedeutend in Vergleichung mit andern Ländern; allein man muß den Schwierigkeiten Rechnung tragen, welche zu überwinden waren, und man darf nicht zu strenge sein, wenn man sieht, daß zum Beispiel in Spanien die Statistik von 1860 nur 1 Schüler auf 103 Einwohner giebt!

b) Das gesammte Budget des öffentlichen Unterrichts für 1854/55 betrug, soweit der Staat dabei betheiligt war, 408,774,090 Reis (681,290 Thlr.), darunter mitbegriffen 8,566,680 Reis (14,277 Thlr.) für die Pensionen und 300,000 Reis (500 Thlr.) für unvorhergesehene Fälle. Dasselbe Budget erhob sich 1859—60 auf 474,142 Milreis oder 79,023⅔ Thlr., wovon 4720 Milr. (7866⅔ Thlr.) für den Oberstudienrath, 250,543 Milr. für die Ausgaben des Departement des Innern für Primär- und Secundärunterricht, 3600 Milr. (6000 Thlr.) zur Unterhaltung der Normalschule, 15,507 Milr. (25,845 Thlr.) für die Lissaboner Elementarschulen u. s. w. Das Budget für 1860/61 erhob sich auf 527,388,220 Reis, oder ungefähr 878,980 Thlr. Zu dieser Summe muß man nun noch die von den Gemeinden bezahlten Beiträge hinzurechnen, und die einzelnen Verwaltungen und Corporationen obliegenden Zuschüsse, sowie die der Privaten, welche zur Erhaltung einer Privatschule ihre Beiträge geben. Leider ist der gute Wille der Regierung gelähmt durch eine Finanzlage, welche längere Zeit hindurch nur immer drückender wurde, und durch die Schwierigkeiten, die sich ihr entgegenstellen, sobald es sich darum handelt, das mangelhafte System der Steuererhebung zu ändern. Die Reorganisation des Rechnungshofs im Jahr 1859, und die Gründung eines Katasters durch das Ministerium Avila haben die Zukunft indessen bereits weniger düster erscheinen lassen; doch schließt das Budget von 1863/64 noch mit einem Deficit von 1,539,087,814 Reis (wovon jedoch 156,409,670 Reis abzuziehen sind für vacante Stellen).

C. Verschiedene andere Nachweisungen. — a) Der Unterricht wird in den Primärschulen alle Tage gegeben mit Ausnahme der Sonn- und Festtage, und, wenn kein Feiertag in der Woche ist, der Donnerstage. Vacanzen

ſind vom Tage vor Weihnachten bis zum Dreikönigsfeſt, Faſtnachtmontag und -Dienſtag und Aſchermittwoch, die ganze heilige Woche bis zum zweiten Montag nach Oſtern, endlich 15 bis 30 Tage zu einer andern Zeit des Jahres, „nach den Umſtänden" (Verordn. v. 20. Sept. 1844, Art. 31). Die Unterrichtsſtunden ſind drei Vormittags, ebenſoviel Nachmittags (von 8—11 und 2—5 von October bis Oſtern, die übrige Zeit des Jahrs von 7—10 u. 3—6). Die Studiencommiſſäre können die Lehrer ermächtigen (autoriser), einen Abendcurs für die Erwachſenen zu geben. Der kranke oder verhinderte Lehrer hat zu ſorgen, daß der Unterricht keine Unterbrechung erleidet; wenn ſeine Abweſenheit von der Schule weniger als 3 Tage vorausſichtlich dauert, genügt es, wenn er die Schule einer tüchtigen Vertrauensperſon überläßt und dem Commiſſär davon Anzeige macht: ſollte ſie mindeſtens 3 Tage dauern, ſo hat der letztere den Stellvertreter zu bezeichnen; für mehr als 20 Tage tritt der Oberſtudienrath ein, um einen Amtsverweſer anzuſtellen (Regl. v. 20. Decb. 1850).

b) Unterrichtsmethode. Der gleichzeitige (Simultan-)Unterricht ſcheint in Portugal dem wechſelſeitigen Platz machen zu ſollen.*) Seit 1850 fängt man an in den Schulen die figurative Methode des blinden Dichters Caſtilho einzuführen, welche unter dem Namen metodo repentino bekannt iſt. Laſſen wir Herrn von Minutoli reden: „In den meiſten von mir beſuchten Elementarſchulen fehlte den Lehrern eine gründliche Vorbildung, ein beſtimmtes Unterrichtsprincip, eine klare Vorſtellung über Methode und Gang des Unterrichts. Der Unterricht ſchien abſichts- und gedankenlos fortgeführt zu werden, und ein reges Intereſſe, eine geiſtige Friſche, ein Spannen, Feſſeln und Beleben der Schüler vermißte ich vielfach. Ich habe allerdings ganz vortreffliche Schulen und ich habe ſolche geſehen, die mir unter der Kritik zu ſtehen ſchienen. Allein die einen wie die andern bildeten Ausnahmen; in der größeren Zahl vermißte ich das Meiſte in der Perſönlichkeit des Lehrers, und das hat ſeinen Grund in dem ſehr fühlbaren Mangel an Schullehrer-Seminarien. Da nun alſo ein Mangel an Lehrern vorhanden iſt, da die ausreichende Gelegenheit fehlt, ſich zum Lehrfach gründlich auszubilden, ſo bleibt nichts übrig, als die Aſpiranten, ſelbſt wenn ſie bei der vorzunehmenden Prüfung ſehr mangelhafte Kenntniſſe entwickeln, mit genügenden Zeugniſſen zu verſehen und ſie zum Unterrichte zuzulaſſen. Die öffentliche Meinung in Portugal unterſtützt das Schulweſen nicht hinreichend, und man hört oft eigenthümliche Gründe, weshalb die Väter ſich über den Schulzwang beklagen und ſich ſperren, ihre Kinder in die Schule zu ſenden. Ich bezeichne damit nicht die Fabrikarbeiter, die ihre Kinder lieber arbeiten und verdienen laſſen, oder die Landleute, die ihre Kinder zu verſchiedenen Zeiten des Jahres in den Feldarbeiten oder beim Viehhüten durchaus nicht entbehren können, ſondern ſolche Väter, welche beſorgen, die Söhne möchten in der Schule zu klug werden und den Eltern über den Kopf wachſen, oder die Töchter würden, wenn ſie ſchreiben lernten, ihre Talente an Liebesbriefen üben.

„In den portugieſiſchen Schulen iſt die Lancaſterſche Unterrichtsmethode größtentheils adoptirt. Die Schüler ſind in Sectionen getheilt. Beim Buchſtabiren, Leſen, Rechnen ſprechen, leſen und antworten alle zuſammen laut, und beim Repetiren und Memoriren iſt der Sectionschef verantwortlich, ſeine subditos einzupauken. In den Anſtalten für höheren Unterricht fehlt es nicht an guten Lehrbüchern, theilweiſe aus anderen Sprachen überſetzt, oder nach ausländiſchen Werken bearbeitet. Für den Elementarunterricht iſt der Mangel an tüchtigen Compendien fühlbar. Recht einfach, verſtändlich und umfaſſend bearbeitet habe ich Mellos Lehrbücher und Abriſſe für Geſchichte und Geographie gefunden; zu empfehlen ſind ferner: Xavier da Cuba's bem menino, Pereira's Geſchichte von Portugal, Sarmento e Vasconcellos' Algebra.

*) Die Methode des wechſelſeitigen Unterrichts war das Ideal des Geſetzgebers von 1836. „Sobald die Umſtände es erlauben" ſagt er (V. v. 15. Nov., Art. 4) „werden alle Schulen in Schulen des wechſelſeitigen Unterrichts verwandelt; einſtweilen ſoll in jedem Hauptort jedes Diſtricts eine ſolche gegründet werden, welche zugleich als Normalſchule dienen ſoll." (Art. 5.)

„Die alte Buchſtabirmethode ſteht in den portugieſiſchen Schulen noch immer in Ehren. Der blinde, als Poet und Philolog nicht unbekannte Antonio Feliciano de Caſtilho *) iſt im Jahre 1850 mit einer neuen Methode aufgetreten, das Leſen, oder vielmehr die Buchſtaben ſchnell zu lehren und zu lernen. Er nannte dieſe Methode Leitura repentina. In der 2ten Auflage ſeines Handbüchleins bezeichnete er die Unterrichtsweiſe als Metodo Caſtilho, ſpäter als Metodo Portuguez, indem er zugleich erklärte, daß die Erfindung nicht ihm, ſondern dem Franzoſen Lemare gebühre. Er wiederholte aber, daß dies in der ganzen Welt als das erprobteſte und zuverläßigſte Mittel zu betrachten ſei, in wenigen Lectionen und mit vieler Annehmlichkeit Gedrucktes, Geſchriebenes und Zahlen leſen zu lernen. Er lehrt nämlich die Buchſtaben verſächlicht oder verkörpert. Bei jedem Buchſtaben wird ein Geſchichtchen erzählt, deren Hauptpointe in einer bunt gemalten Figur dargeſtellt iſt, welche häufig in nicht wenig verrenkter und verzerrter Form den betreffenden Buchſtaben repräſentirt, wobei dann noch wo möglich ein Laut angebracht wird, der ungefähr der Ausſprache der Buchſtaben entſpricht. Da oft ein ſehr geübtes Auge und nicht minder geübtes Ohr dazu gehört, um die Conture der Zeichnung und den Grundlaut des Tones heraus zu erkennen, ſo läßt ſich erklären, daß die Kinderbegriffe und Vorſtellungen dabei eben nicht ſcharf und deutlich ausgeprägt werden. Ganz abgeſehen hievon, bin ich der Meinung, daß es dem empfänglichen Kindergedächtniſſe und Kinderbegriffe beſſer zu überlaſſen iſt, ſich die groß und ſcharf und ſchwach gezeichneten Buchſtaben beliebig in ihrer beſtimmten Form einzuprägen, um dem Gedächtniſſe mit begleitenden Vorſtellungen zu Hülfe zu kommen.

„Caſtilho hat alle Regeln über Ausſprache, Orthographie ꝛc. in Knittelverſe gebracht, welche häufig nach ſehr vulgären Melodien geſungen und eingelernt werden, wobei es darauf ankommt, durch gewiße Aſſonanzen das Behalten zu erleichtern. Der Stoff iſt dem deutſchen Geſchmack nach oft ſehr unangemeſſen geſucht. Der Schöpfer dieſer Methode hat gutes angeſtrebt und manches bereits errungen, wenigſtens mehr Leben in die Maſchinen gebracht. Er giebt Anſchauungsmittel, regt Verſtand und Frohſinn an, und erleichtert dem Kinde die Ausdauer in der Schule. Das Bedürfnis nach einer Verbeſſerung des jetzigen Zuſtandes erleichterte die Einführung. In allen größeren Städten wurden von den Verkündigern der neuen Lehre Verſammlungen, Abendſchulen für Erwachſene, Lehrſtunden für Handwerker, für Soldaten, ꝛc. unter Tanz und Klang mit großer Begeiſterung eingeführt. Der lebhafte Geiſt der Portugieſen glaubte einen Schlüſſel zu einer raſcheren geiſtigen Entwickelung in dem Büchlein gefunden zu haben, bis man nach kurzer Zeit enttäuſcht die Frucht bei Seite warf, und den Meiſter beſpöttelte, der unterdeſſen für das Königreich Portugal zum Inſpector des Unterrichtsweſens nach ſeiner Methode ernannt war. In der That iſt nach vier Jahren von der Leitura repentina eben nicht viel mehr übrig geblieben, als daß ſie der alten Methode einen tüchtigen Stoß verſetzt hatte. Wird man zurückkehren zu dem Veralteten oder wird man durch etwas naturwüchſiges eine neue Bahn für das portugieſiſche Elementarunterrichtsweſen eröffnen? Nicht nur das Leſebuch, ſondern der geſammte Elementarunterricht bedarf einer gründlichen Reform, und dieſe kann allein von der Heranbildung eines tüchtigen Lehrerſtandes in Schullehrerſeminarien erwartet werden.“ Th. I, S. 393—396.

Das Reglement vom 20. Dec. 1850 geht in Beziehung auf die Art, wie der Unterricht praktiſch zu machen ſei, ſehr ins Detail: es weist z. B. die Lehrer an, den Schülern Muſter von Briefen, Zeugniſſen, Quittungen, Verträgen zu dictiren u. dgl., es ſchreibt die Ordnung vor, welche beim Unterricht in jedem Fache zu befolgen ſei; lobenswerthe Abſichten und Anordnungen: aber die Reglements ſind nur etwas werth, wenn die rechten Leute da ſind, um ſie auszuführen.

*) B. F. Wolf, zur Geſch. der portug. Nationallit. ꝛc., dann Eberts Jahrb. f. roman. u. engl. Literatur, V, S. 265—326.

c) Privat- und Specialſchulen. Mehrere Privatſchulen verdienen eine ehrenvolle Erwähnung, namentlich die in Liſſabon gegründete, für die der evangeliſchen Kirche angehörigen Kinder beſtimmte, von Herrn A. H. Röder geleitete deutſche Schule. Sie wird auch von engliſchen Schülern beſucht. Nach Herrn v. Minutoli iſt ſie von außerordentlich wohlthätigem Einfluß auf das religiöſe und kirchliche Leben der proteſtantiſchen Gemeinde geweſen, durch die Sorgfalt, welche dem Religionsunterricht in derſelben gewidmet wird. Sie ſteht überdies ganz auf der Höhe der Anforderungen der Zeit, und übt ſelbſt einen indirecten Einfluß auf die Schulen des Landes, verbreitet das Intereſſe an der deutſchen Sprache, und macht gute Schulbücher populär. Es giebt bereits auch eine deutſche Schule in Porto. Portugieſiſche Ueberſetzungen aus dem brandenburgiſchen Kinderfreund, und von Wilmſens Erzählungen, Gellerts und Leſſings Fabeln begegnete man ſchon zu der Zeit, als Herr von Minutoli die verſchiedenen Schulen des Königreichs beſuchte. — Unter den übrigen Privatſchulen führt man lobend die des irländiſchen Paters Joſeph Hely, des Franzoſen Carinhan, des Spaniers Gareias, des Herrn Baſtos u. a. an. Dieſe Schulen führen meiſtentheils den Namen eines Heiligen, oder deuten in ihrer Bezeichnung auf eine religiöſe Beziehung. Hauptſächlich treibt man Sprachen, und hierin zeichnen ſich die Portugieſen aus, bevorzugt iſt auch die Mathematik, aber mangelhaft ſind die Realien vertreten (Minutoli). Kein Geſang, trotz dem ausgeſprochenen Talent der Portugieſen für Muſik: ſehr wenig Turnen, außer in der casa pia.*) Die mit der letzteren Anſtalt verbundene Waiſenſchule iſt vorzüglich: man lernt daſelbſt Franzöſiſch und Engliſch, und beiläufig wollen wir bemerken, daß auch Werkſtätten an derſelben eingerichtet ſind. Auch findet ſich ebendaſelbſt ein Taubſtummen- und Blindeninſtitut, deren Zöglinge am Halskragen blaue und gelbe Auszeichnung tragen, um ſie von den übrigen zu unterſcheiden. Die letztere Anſtalt iſt ganz auf der Höhe der beſten dieſer Art in Europa. Die Blinden bilden unter der Leitung eines tüchtigen Muſikdirectors eine Kapelle, welche Ueberraſchendes leiſtet.

d) Diſciplin. Körperliche Züchtigungen ſind nach dem Reglement vom 20. Dec. 1850 vorgeſehen, aber den Lehrern iſt dabei die größte Rückſicht empfohlen (Art. 33). Man findet in den Elementarſchulen das palmatorio „ein rundgeſchnittenes flaches Stückchen Holz mit einem Stiel, mit welchem als Strafe ſo und ſo viel Schläge auf die flachen Hände oder auf die Fingerſpitzen, entweder durch die Lehrer oder durch einen der ältern Knaben aufgezählt werden“ (Minutoli I, S. 399). Bevor man dazu kommt, wendet man Verweiſe, Locationsveränderungen u. dgl. an. — Die Belohnungen beſtehen in öffentlicher Belobung vor der ganzen Schule, in Bildern, Büchern, in ſichtbaren Auszeichnungen u. ſ. f. — Die Schulgeſetze ſind in ſittlicher Beziehung ſehr ſtreng: und doch hat trotz dieſer Strenge es ſich leider erwieſen, daß geheime Sünden unter den Kindern ſehr verbreitet ſind; ein Grund weiter, überall das Turnen einzuführen. — Schulverſäumniſſe werden ſtrenge überwacht. — Die Lehrer erſtatten jährlich im September einen ins einzelne gehenden Bericht an den Commiſſär ihres Diſtricts. Dieſer präſidirt jedes Jahr den Abgangsprüfungen, in ſeiner Abweſenheit verſieht ſein Subdelegat oder der Adminiſtrator des Conſelho dieſe Function.

D. Schlußbemerkungen. Kritiſche Betrachtungen, welche man wohl zu machen Gelegenheit fände, finden ſich bereits in vorſtehender Darſtellung eingeflochten. Die vortrefflichen Abſichten der Regierung ſind unzweifelhaft, aber die Mittel, ſie zu erreichen, ſind beſchränkt. Indeſſen erkennt ſie die Urſachen des gegenwärtigen Zuſtandes und thut alles mögliche, um ſie zu entfernen. Sie beabſichtigt, ſo bald als möglich Normalſchulen in allen Hauptmittelpuncten zu errichten. Iſt einmal eine hinlängliche

*) Es wurde daſelbſt auf Veranlaſſung des Königs Regenten durch Hrn. A. H. Röder eingeführt, welcher das Verdienſt hat, in der deutſchen Schule den Anfang damit gemacht zu haben A. d. Ueberſ.

Zahl guter Lehrer vorhanden, ſo wird man mehr gute Schüler bilden, und die veralteten Methoden werden nach und nach beſeitigt werden. Um dieſes Reſultat zu erreichen, könnte man die Gemeindeverwaltungen zu einem bedeutendern Theile zu den Koſten des Primärunterrichts beiziehen. Die Aufſicht iſt ebenfalls in der That nicht wirkſam genug, weil die untern Agenten derſelben nicht bezahlt ſind: die Ortsbehörden ſollten gehalten ſein, dieſe Lücke auszufüllen. Jeder Viſitator müßte einen ſo kleinen Bezirk haben, daß er jeden ſeiner Beſuche in einem Tage abmachen könnte. Statt der unnöthigen Reiſekoſten würde er einen feſten Gehalt beziehen, was ihn mehr binden würde. Auch wäre es am Platze, regelmäßige Belohnungen an eifrige und fähige Lehrer zu vertheilen, und ihren Wetteifer durch verſchiedene Beſoldungsſtufen zu erhöhen. Endlich ſollten Lehrerverſammlungen eingerichtet und regelmäßig gehalten werden, unter dem Vorſitz der Inſpectoren. Wir freuen uns bezeugen zu können, daß die meiſten dieſer Maßregeln entweder ſchon in Ausſicht ſtehen, oder wenigſtens als wünſchenswerth von den berufenſten Männern des Landes anerkannt ſind.

II. Der höhere Schulunterricht (Instrucção secundaria). A. Geſetzgebung. In den Händen der Jeſuiten und der Väter des Oratoriums war der höhere Unterricht von jeher weniger vernachläßigt, als der Elementarunterricht und die bloße Volksſchule. Indeſſen als die Reformen des großen Marquis, der 1759 den Unterricht ſeculariſirt und die Errichtung von Lehrſtühlen für die claſſiſche Literatur an den Hauptorten aller alten Diſtricte (comarcas) decretirt hatte, als Pombals Reformen plötzlich durch die Ungnade, die ihn traf, aufgehalten wurden, ſank auch dieſer Zweig des Schulweſens wieder in einer Weiſe, daß erſt die conſtitutionelle Regierung ſie wieder heben konnte. Die Verordnung vom 17. Nov. 1836 gab den Ideen Pombals eine erneute Weihe, und verkündete überdies die Freiheit des Secundärunterrichts, unter denſelben Bedingungen, wie ſie für den Elementarunterricht ſtattfinden, ſtellte ein regelmäßiges Aufſichtsſyſtem her, und beſtimmte endlich die Bedingungen der Zulaſſung zum Profeſſorat. Die weitere Verordnung vom 20. Sept. 1844 modificirte und vervollſtändigte alle dieſe Maßregeln und brachte ſie in die gehörige Uebereinſtimmung, mit Rückſicht auf die übrigen Stufen des Unterrichtsweſens und auf die neue Gründung mehrerer Specialſchulen. Das Reglement für die Lyceen iſt datirt vom 10. Jan. 1851; und das Programm über die Lehrgegenſtände iſt durch das Geſetz vom 12. April 1854 erweitert worden im Hinblick auf die Prüfung für die Zulaſſung (habilitação) auf der Univerſität Coimbra.

a) Der höhere Schulunterricht, Secundärunterricht, umfaßt nach der Verordnung vom 20. Sept. 1844 Titel II—V die Lyceen, die collegios und Privatgymnaſien, die landwirthſchaftlichen Gewerbe- und Kunſtſchulen. In jeder Hauptſtadt eines Regierungsbezirks und Sprengels iſt ein Lyceum. Das Programm für die Lehrgegenſtände desſelben iſt feſt geregelt; dies iſt nicht der Fall für die übrigen Lateinſchulen. In allen Lyceen ſoll gelehrt werden: 1) portugieſiſche und lateiniſche Grammatik. 2) Latinität (lateiniſcher Stil?), 3) angewandte Arithmetik und Geometrie und die Elemente der Algebra, 4) rationelle Philoſophie, Moral, die Principien des Naturrechts, 5) Rhetorik (oratoria), Poetik und claſſiſche, ſpeciell portugieſiſche Literatur, 6) Geſchichte, Chronologie und Geographie, namentlich Handelsgeographie. Unabhängig von dieſen Unterrichtsgegenſtänden enthält das Programm des Lyceums zu Liſſabon noch 1) Griechiſch, 2) Hebräiſch, 3) Franzöſiſch und Engliſch, 4) Deutſch, 5) Arabiſch, 6 u. 7) Handel (Handelswiſſenſchaft und Handelsrecht), 8) Mechanik in Anwendung auf Künſte und Gewerbe (Art. 48). Das Lyceum zu Coimbra iſt organiſirt wie das der Hauptſtadt, mit Ausnahme der letztgenannten Nummern 5 bis 8. In Porto hat das Lyceum noch Curſe im Griechiſchen, Franzöſiſchen, Engliſchen und Deutſchen; in Braga und Evora im Griechiſchen, Franzöſiſchen, Engliſchen, induſtrieller Oekonomie und Buchhaltung, die beiden letzteren hat auch das Lyceum in Faro. In Portalegre, Villareal und Caſtellobranco iſt ein Lehrſtuhl für Ackerbau und landwirthſchaftliche Oekonomie; in Funchal auf Madeira, Ponta Del-

gada und Angra do Heroismo [und Horta — nach Minutoli —, alle drei auf den Azoren] lernen die Schüler des Lyceums auch Französisch und Englisch. Wenn die Regierung es nach Maßgabe der örtlichen Verhältnisse für angemessen hält, können Lehrcurse der angewandten Physik, der Chemie und der Naturgeschichte, der industriellen Mechanik, der Agricultur und Landwirthschaft, der Buchhaltung, des Französischen, Englischen, der Musik mit den Secundärschulen dieser Art verbunden werden. — Das Gesetz von 1854 erwähnt auch noch die ebene Trigonometrie, die mathematische Geographie; es verlangt von jedem Schüler, welcher die Maturitätsprüfung erstehen will, die Kenntnis des vollständigen Programms der Secundärschulen, welches nun außer den letztern Fächern und den sechs in erster Linie oben aufgezählten Nummern auch die Elemente der Physik, Chemie und die Einleitung in die Naturgeschichte sowie das Französische mitbegreift (Art. 6). Das Erlernen des Griechischen, Deutschen und Englischen ist nicht obligatorisch, aber ein in diesen Fächern bestandenes Examen giebt dem zu Prüfenden das Recht, bei der Prüfung am Ende des Jahres vor den andern befragt zu werden (die Ordnung bei den Prüfungen richtet sich nach der Ordnung der Matrikeln: aber wer zwei oder drei Sprachen versteht, geht den andern vor. Das Griechische hat den Vorrang vor dem Deutschen und dieses vor dem Englischen s. unten). Man erkennt aus dem Vorstehenden, daß die Lyceen der bedeutendsten Städte eine besondere Organisation haben. Um aber doppelte Anstellungen zu vermeiden, ist die Regierung genöthigt, für die genannten Lyceen auch die Lehrstühle anderer in der gleichen Stadt befindlichen Lehranstalten zu verwenden, deren Gegenstand bestimmten Partien des officiellen Programms entspricht. So findet man z. B. an den Lyceen von Lissabon, Porto und Coimbra keine besondere Stellen für Arithmetik und Geometrie, die Lycealschüler lernen diese Wissenschaften respective an der polytechnischen Schule in Lissabon, an der polytechnischen Akademie in Porto, oder bei der mathematischen Facultät der Landesuniversität. Das Lyceum in Lissabon ist nichtsdestoweniger auf einer sehr breiten Basis aufgeführt. Es zerfällt in 3 secções (secção central, oriental e occidental); eine angehängte Handelsschule wird als 4te Section betrachtet. Die im 47. Artikel des organischen Statuts aufgezählten Fächer werden in den 3 Sectionen gelehrt, überdies in der centralen Section die Fächer Nummer 1—5 des Artikel 48; Nr. 8 (angew. Mechanik) bildet den Gegenstand eines Abendcurses, Nr. 6 u. 7 desselben Artikels gehören speciell der Handelssection an. Die Handelsschule besteht eigentlich seit 1756, ursprünglich war da nur ein einfacher Curs des Handelsrechts (Alvarás vom 12. Dec. 1756 und vom 19. Mai 1759); mit dem Lyceum wurde sie vereinigt am 30. Juni 1834. Sie hat vier Lehrstühle: 1) kaufmännische Arithmetik (Münzen, Maße und Gewichte); Elemente der Algebra und der Geometrie (durch Decret vom 11. Oct. 1848 ist dieser Lehrstuhl aufgehoben, so daß die Schüler sich an die polytechnische Schule zu wenden haben); 2) Geographie, besonders Handelsgeographie; Chronologie und Geschichte; 3) Buchhaltung, Wechsel, Correspondenz, Versicherungen, Handelspraxis; 4) Politische Oekonomie, Handels- und Verwaltungsrecht. Der zweite Curs wird in einer der wissenschaftlichen Sectionen des Lyceums durchgemacht. Man trifft endlich noch neben dem Lyceum in Lissabon, d. h. derselben Inspection unterworfen, Lehrstühle der Diplomatik und Stenographie. — Unabhängig von den Lyceen hat die Regierung noch die Ermächtigung, lateinische Curse in 120 der wichtigsten und von der Hauptstadt des Districts entlegensten Orten einzurichten; gleicherweise auch zweijährige Curse der Arithmetik und Geometrie mit Anwendung auf die Industrie, der rationellen Philosophie und Moral, und vornehmlich des Naturrechts. (Mit der Ausführung dieser Maßregel ist höchstens erst ein Anfang gemacht worden.) Diese Curse sollen unter die Leitung der nächsten Lyceen gestellt werden; die Professoren des Lateinischen sollen gegen besondere Belohnung auch das Französische lehren können.

b) Die Curse der Lyceen werden in öffentlichen Gebäuden gegeben (es giebt aber nicht überall speciell zu diesem Zweck vorbehaltene Localitäten), hie und da auch

in den Gebäuden der geistlichen Seminarien (Verordn. von 1844, Art. 54 u. 55). — Die Lyceen sind mit den für den Unterricht nöthigen Sammlungen versehen. Sie haben eine Bibliothek.

c) Für den höheren Schulunterricht giebt es keine Normalschule. Die Anstellung der Professoren erfolgt mittelst eines Concurses. Die Prüfungen sind öffentlich. Bei gleichen Noten gehen die von der Universität Coimbra graduirten Baccalaurei, Licentiaten und Doctoren vor, darauf folgen die mit Diplomen der polytechnischen Schulen von Lissabon und Porto versehenen. Man nimmt namentlich Rücksicht auf Diplome, welche in Fächern erlangt sind, die der Art der gewünschten Anstellung entsprechen; ferner wird das Dienst- und Lebensalter in Anschlag gebracht, wie beim Primärunterricht. — Die Concurse um die vacanten Stellen werden eröffnet auf den Beschluß des Oberstudienraths, welcher über das jedesmalige Bedürfnis entscheidet, und sich sowohl nach den Umständen, als nach den Berichten des Civilgouverneurs, des Studiencommissärs oder des Rectors des betreffenden Lyceums richtet. Der Ankündigung des Concurses wird die größte Oeffentlichkeit gegeben. — Die Concurrenten (oppositores) sollen wenigstens 25 Jahre alt, mit einem Gesundheitszeugnis, und einem Zeugnis ihrer guten sittlichen, bürgerlichen und religiösen Aufführung, wie es auch für die Primärlehrer ausgestellt wird, versehen sein. Der Jury präsidirt der Rector des Districtslyceums oder sein Stellvertreter; es sind ferner zwei Professoren als Examinatoren da und ein Secretär (der des Lyceums). Der Präsident bezeichnet Ort, Tag und Stunde der Prüfungen. Die Fragesteller werden beeidigt. Jede Prüfung dauert wenigstens 3 Stunden. Die mündliche Prüfung geht voran. Das Examen erstreckt sich auf alle die Gegenstände, welche die Bewerber lehren wollen, in der Ordnung, welche in dem Programm des Concurses angegeben ist. Die Fragen sollen im gleichen Sinn gestellt werden, wie für die Primärlehrer; man soll sich ebenfalls durch theoretische und praktische Proben versichern, daß die Candidaten mit den guten Methoden bekannt sind. — Für die schriftliche Prüfung werden zwei Aufgaben aus dem Bereich des zu besetzenden Lehrfachs durchs Loos gezogen: die Candidaten haben über jede derselben eine didaktische Abhandlung zu schreiben (in den sprachlichen Fächern eine Uebersetzung zu liefern). Diese Fragen oder Aufgaben werden schon im Anfang des Schuljahrs von dem Schulrath des Lyceums abgefaßt, und von dem Rector in versiegelten Urnen verwahrt. Endlich sind die Aspiranten verpflichtet, eine Probelection abzuhalten, wie wenn sie wirklich vor Schülern stünden. Am Schluß des Examens giebt die Jury jedem seine Note (sehr gut, gut, genügend, mittelmäßig, Null) in jedem Fache; das Protokoll der Prüfung wird dem Oberstudienrath eingesendet, mit einer Bemerkung über die wissenschaftliche und sittliche Befähigung jedes Candidaten. Der Oberstudienrath schreitet sodann zur definitiven Classificirung und stellt seine Anträge; die Ernennungsdecrete werden im Namen des Königs abgefaßt, und die Anstellungen sind lebenslänglich. — Privatprofessoren müßen mit einem Diplom ihrer Tüchtigkeit versehen sein, welches ausgestellt oder anerkannt ist von dem Oberstudienrathe: die Schritte für die Erlangung der Diplome erster Art geschehen durch Vermittlung der Lycealrectoren; wenn die Garantien nicht genügend erscheinen, ordnet das Conselho eine Prüfung an, unter Bedingungen und in Formen, die er nach den Umständen für passend erachtet. Ungesetzliche Ausübung des Unterrichts wird bestraft mit zeitweiser oder definitiver Entziehung des Rechts, überhaupt Unterricht zu geben. Wer überwiesen würde, unsittliche, irreligiöse oder die öffentliche Ruhe störende Lehren verbreitet zu haben, wäre gerichtlicher Beurtheilung unterworfen (Reglement vom 10. Januar 1851).

d) In allen Lyceen, mit Ausnahme derer zu Lissabon, Coimbra, Porto, Braga und Evora, sind die Curse des allgemeinen Programms dreien Professoren übertragen, welche mit dem Unterricht in den Fächern 1 und 2, 3 und 4, 5 und 6 betraut sind. Die Curse der beiden letztern sind zweijährig. In den großen Lyceen ist ein Titular-

professor für jeden Curs*) und 3 Suppleanten (für 1 u. 2, 3 u. 4, 5 u. 6); in Lissabon ist noch ein vierter Suppleant für die Handelsabtheilung. Die Suppleanten haben die nächste Anwartschaft auf die vacanten Lehrstühle. Sie beziehen die Hälfte der den Titularprofessoren zuerkannten Besoldung; in Lissabon $^2/_3$. — Die Professoren der Lyceen in Lissabon, Porto, Coimbra und auf Madeira haben jährlich 400 Milr. (666$^2/_3$ Thlr.), die der andern Districte 350 Milr. (583$^1/_3$ Thl.). Die Professoren des Latein, außerhalb der Lyceen, haben 200 Milr. (333$^1/_3$ Thlr.), und 30 Milr. (50 Thlr.) Gratification, wenn sie auch Französisch lehren. Die Professoren der Arithmetik (zweijährige Curse) erhalten 320 Milr. (533$^1/_3$ Thlr.) Die Gemeindeverwaltungen treten für die Ausgaben für den höhern Schulunterricht nicht ein; dagegen haben sie zu der Unterhaltung der Universität Coimbra beizutragen. — Die Studiencommissäre bekleiden, wie wir gesehen haben, das Amt der Lyceairectoren (s. I, A, h.). In Ermangelung derselben wird einer der Professoren damit betraut, gegen eine Indemnität von 50 Milr. (83$^1/_3$ Thlr.) jährlich. Die Secretäre der Lyceen erhalten die gleiche Summe als gewöhnliche Besoldung. Sie haben außerdem 120 Milr. (200 Thlr.) von dem Ertrag der Inscriptionsgelder und der Taxen für die Prüfungen. Auch die untergeordneten Beamten (continuos, porteiros) werden vom Staat besoldet.

e) Die Bestimmungen über die Pensionen sind dieselben wie für die Lehrer des Primärunterrichts.

f) Das Gleiche gilt für die Disciplinarstrafen, für die Exemtionen und Gewährleistungen, und für die Aufmunterungen insgemein. S. unt. C, b.

g) Die Schüler können sich einschreiben lassen als ordinarios und als voluntarios. Die ersteren bezahlen eine Taxe von 960 Reis (1 Thlr. 16$^1/_2$ Sgr.) am Anfang des Schuljahrs und ebensoviel am Ende desselben beim Abschluß der Listen, welche und wieviele Curse sie auch besucht haben mögen: diejenigen indessen, welche nur die sprachlichen Fächer trieben, bezahlen nur die Hälfte des Inscriptionsgeldes. Die voluntarios sind von dieser Abgabe frei, dagegen verpflichtet, die Anstalt regelmäßig zu besuchen. Sie können ordinarios werden, indem sie das Doppelte ihrer Einschreibgebühr bezahlen und ein Zeugnis ihres Fleißes und regelmäßigen Besuchs vorlegen. Das Abgangszeugnis kostet 1200 Reis (2 Thlr.). Die Schüler können sich auch in gewißen Fächern besonders prüfen lassen, und erhalten dann Specialzeugnisse. S. unt. C.

h) Mit der Inspection sind die Studiencommissäre betraut, oder Subdelegirte, welche wie jene, mit einer königlichen Commission hiezu versehen sind. Sie wird in denselben Formen geübt wie für den Primärunterricht; das Gleiche gilt für die Oberleitung durch das Conselho. Die Directoren der Collegien oder der höheren Privatschulen, welche sich weigern würden der Inspection sich zu unterwerfen, können zeitweise suspendirt oder es kann ihnen ihre Licenz gänzlich entzogen werden.

i) Landwirthschaftliche Schulen. Die Regierung ist ermächtigt, hiefür jährlich 1,800 Milr. (3000 Thl.) zu verwenden. Die agronomischen Schulen stehen mit den landwirthschaftlichen Vereinen, associações agricoles der Districte in Verbindung; sie senden ihnen jährlich Proben ihrer Producte, vertheilen Sämereien u. dgl. Diese Anordnungen der Verordnung von 1844 sind in der Folge modificirt worden.**) Der Unterricht, um den es sich hier handelt, wird heutzutage in drei Abstufungen ertheilt (6 Unterrichts-Landwirthschaften auf dem Lande, 3 Districtsschulen in Lissabon,

*) Der Curs Nr. 6 ist durch das Gesetz vom 12. Juli 1849 dem Professor der politischen Oekonomie übertragen.

**) Gesetz v. 16. Dec. 1852. S. für weiteres Minutoli II, S. 450 f. — Der Unterricht ist auf der ersten und zweiten Stufe theoretisch und praktisch; auf der dritten rein wissenschaftlich.

Evora und Coimbra;*) endlich das normallandwirthſchaftliche Inſtitut in der Hauptſtadt, in Verbindung mit der Diſtrictsſchule, welches ſeit 1853 auch den botaniſchen Garten in Ajuda unter ſeiner Leitung hat). Jede Diſtrictsſchule hat eine Muſterwirthſchaft, deren Ertrag das Eigenthum des Beſitzers, eines Privatmanns, bleibt, und die von ihm ſelbſt geleitet wird mit Rückſicht auf den Unterricht; auf Koſten der Regierung iſt ihm ein Arbeitsaufſeher zugeordnet; beide erhalten jährlich je 400 Milr. (666⅔ Thlr.) Die Anſtalt ſoll auch als Veterinärſchule dienen. Das ganze Budget des agronomiſchen Unterrichts belief ſich 1860 auf 38,829 Milr. (6471½ Thlr.) Der Staat unterhält 10 Freiſchüler und 20 Lehrlinge in jeder Diſtrictsſchule: die letztgenannten wählt man vorzugsweiſe unter den Zöglingen der Wohlthätigkeitsanſtalten und der Waiſenhäuſer, ſie werden im Alter von 16 Jahren aufgenommen und beenden ihre Lehrzeit in 3 Jahren: im Ackerbauinſtitut in Liſſabon dauert die Studienzeit fünf Jahre. Man hat bemerkt, daß die jungen Leute wenig Luſt zeigen, dieſe Anſtalten zu beſuchen; 1853 zählte man in Liſſabon im ganzen 50 Zöglinge, 1856 nur 45. Die Veterinärſchule hatte nicht mehr als 11 Schüler (Vogel).

k) Inſtitute für Kunſt und Induſtrie befinden ſich in Liſſabon und Porto. Das in Liſſabon, gegründet im J. 1836, wurde durch die Verordnung von 1844 mit der polytechniſchen Schule vereinigt; das in Porto iſt mit der polytechniſchen Akademie daſelbſt verbunden. Man findet daſelbſt unter anderem Curſe für hiſtoriſche Malerei, Anatomie, Optik und Perſpective.

B. Statiſtik. a) Im Durchſchnitt zählt die Mehrzahl der Lyceen nicht mehr als 4 Lehrſtellen; die vorzüglichſten und zugleich die am vollſtändigſten eingerichteten in Liſſabon, Porto und Coimbra dagegen haben reſpective 28, 16 und 15 Profeſſoren und Suppleanten; darauf folgen die von Braga, Santarem und Evora. Im J. 1854 zählte man im ganzen Königreich nur 210 Lehrſtühle für den höhern Schulunterricht, davon kamen 122 auf die Lyceen. Das war kaum eine Lehrſtelle auf 4500 Feuerſtellen oder 18,000 Einwohner. Die Zahl der Schüler war 3338; das macht einen Schüler auf 1150 Einwohner. Seit der Thronbeſteigung Dom Pedros V iſt ein merklicher Fortſchritt zu erkennen; 1860 waren 280 Lehrſtellen des höhern Schulunterrichts beſetzt, davon 160 Lycealſtellen. Die Inſtitute für Kunſt und Gewerbe in Liſſabon und Porto hatten reſpective 451 und 103 Zöglinge (in dieſer Zahl ſind für Liſſabon die 186 Beſucher der Abendzeichenſchule mitbegriffen); 6 Profeſſoren und 6 Adjuncten in Liſſabon, 4 Profeſſoren und 4 Adjuncten in Porto. Hier folge die von Minutoli gegebene Ueberſicht der für den höheren Schulunterricht beſtehenden Lyceen und deren Beſuch (wir haben Grund, an die Genauigkeit der von ihm gegebenen Ziffern zu glauben): (S. die Tabelle auf folgender Seite.)

b) Ausgaben. Das Budget von 1854/55 beſtimmte eine Summe von 14,446,660 Reis (ungefähr 24,077 Thlr.) für das Lyceum in Liſſabon (1 Studiencommiſſär, 41 Profeſſoren, Adjuncten oder Suppleanten, und Subalterne). Für den elementaren und höheren Schulunterricht in den Provinzen wurde in gleicher Zeit bezahlt incluſive der Emeritirtengehalte 117,101,540 Reis (195,169 Thlr.). (Der Antheil, welcher hievon auf den höheren Unterricht kommt, iſt nach den früheren Angaben leicht zu berechnen. Er muß vertheilt werden unter 221 Profeſſoren, unter welchen wiederum 100 Lehrer des Lateiniſchen und 10 der Rhetorik und Logik, welche außerhalb der Lyceen ſtehen). Die Inſtitute für Kunſt und Gewerbe in Liſſabon und Porto koſteten reſpective 13,642,603 Reis und 5,810,000 Reis (22,771 Thlr. und 9,683⅓ Thlr). — Das Lyceum und die Lateinſchulen der Hauptſtadt koſteten im J. 1860 die Summe von 16,747 Milreis (27,901 Thlr.)

C. Verſchiedene andere Nachweiſungen. Das Schuljahr beginnt am 1. October und endet am letzten Juli. Der Monat Auguſt iſt für die Prüfungen

*) Nach Minutoli in Liſſabon, Bizeu und Evora.

Provinzen.	Districte.	Zahl der Lehrstühle: innerhalb der Lyceen.	Zahl der Lehrstühle: außerhalb der Lyceen.	Total: des Districts.	Total: der Provinz.	Schülerzahl: im District.	Schülerzahl: in der Provinz.
Alemtejo	Beja	3	2	5	25	19	150
	Evora	9	4	13		131	
	Portalegre	4	3	7		—	
Algarve	Faro	5	3	8	8	113	113
Beira	Aveiro	8	4	7	48	251	1,336
	Castello branco	3	6	9		248	
	Coimbra	10	4	14		323	
	Guarda	3	5	8		68	
	Vizeu	3	7	10		453	
Estremadura	Lissabon: Secç. central 11	25	4	7	50	54	531
	„ oriental 7		9	34		429	
	„ occid. 5					—	
	„ comm. 2					—	
	Santarem	3	6	9		48	
Minha	Braga	9	2	11	31	463	689
	Porto	8	5	13		54	
	Vianna	6	1	7		172	
Traz os Mantes	Braganza	3	5	8	20	23	41
	Villareal	4	8	12		18	
Ilhas Adjacentes	Angra	4	3	7	28	187	478
	Funchal	6	—	6		56	
	Horta	3	4	7		116	
	Ponta Delgada	5	3	8		119	
	Summa:	122	88	210	210	3,338	3,338

bestimmt. Die Feiertage sind dieselben wie für den Elementarunterricht; nur kommen die Nationalfest- und Trauertage noch hinzu. Die Schüler, welche während des Schuljahrs 20mal ohne Entschuldigung abwesend waren, oder 60mal aus irgend einem Grunde, selbst wegen Krankheit, können sich nicht zum Examen stellen, und verlieren somit ein Schuljahr. Schon der eine Umstand, daß einer die 6 letzten Lectionen versäumt hat, bewirkt, daß er erst nach allen andern gefragt wird. Um als Schüler in eine Anstalt der instrucção secundaria aufgenommen zu werden, muß man ein von einer öffentlichen Primärschule ausgestelltes Zeugnis vorweisen, oder sich einem Examen unterwerfen. — Was nun aber die jährlichen Prüfungen in den einzelnen Fächern des Programms, und schließlich die Abgangsprüfung betrifft, so stoßen wir hier auf ganz absonderliche Bestimmungen. Der Unterricht ist in Curse abgetheilt, wie an der Universität, nicht in Schuljahre, wie in Deutschland, Frankreich u. s. w. Es ist das Fachsystem in seiner ganzen Strenge. In den portugiesischen Lyceen ist nicht einmal die Zahl der Schuljahre, welche regelmäßig auf denselben zugebracht werden sollen, irgend bestimmt.*) Im allgemeinen scheint es, daß die Schüler eben nicht lange in denselben verweilen, denn sie beziehen die Universität Coimbra im 15ten oder 16ten Jahre, in welchem Alter übrigens die jungen Portugiesen gewöhnlich ausgewachsen sind. Im Lyceum lassen sie sich einschreiben für den einen oder andern Curs, vor allem für den Curs im Lateinischen, welcher sie 3 Stunden täglich beschäftigt, in Lectionen zu 1½ Lehrstunden; die übrigen Curse nehmen täglich nur eine Stunde in Anspruch; es ist indessen zu bemerken, daß nicht alle auf einmal durchgemacht werden. Die Schüler stellen sich am Ende des Schuljahres vor einer aus ihren Professoren bestehenden Jury,

*) Die Dauer der Universitätsstudien dagegen ist aufs strengste geregelt. — In der Handelsschule sind die Curse zweijährig; am Schluß des ersten Jahres findet eine Prüfung über alle in demselben abgehandelten Fächer statt.

welche ſie, je nach ihrem Verlangen, in allen Fächern des Programms oder nur in einigen prüft, letzteres wenn ſie nur Specialzeugniſſe verlangen. Im erſten Falle erhalten die, welche in der Prüfung beſtehen, von dem Schulrath ein Diplom, welches ſie beim Eintritt in die Univerſität vorzuweiſen haben, wodurch ihnen übrigens die Maturitätsprüfung für Zulaſſung zu den akademiſchen Vorleſungen nicht erlaſſen iſt. Das Diplom des Lyceums hat für ſich einen Werth, inſofern es den Beſitzer zur Uebernahme gewißer Verwendungen befähigt, z. B. zu Cuſtosſtellen an den Bibliotheken u. ſ. w., überdieß iſt es namentlich erforderlich für alle Staatsämter. Um in einem ſolchen angeſtellt zu werden, muß man aber 25 Jahre alt ſein. Die Diplome der Handelsſchule werden verlangt für die Zulaſſung zu Stellen, welche vom Finanzdepartement abhängen. Man nimmt beim Schlußexamen auf die Specialzeugniſſe, welche der Examinand vorher ſich erworben hat, Rückſicht, auch wenn der Schüler einzelne Fächer außerhalb des Lyceums erlernt hat (Portaria vom 14. Mai 1848).

a) Die Profeſſoren bilden einen Schulrath, unter dem Vorſitz des Lycealrectors (in Coimbra präſidirt dem Univerſitätsrath der Rector der Univerſität); der jüngſt ernannte College führt das Protokoll, und erhält hiefür eine Vergütung von 50 Milr. (83⅓ Thlr.). Was die Rechte des Schulraths betrifft, ſo iſt die Verordnung vom 17. Nov. 1836 in Kraft geblieben. Er hat die unmittelbare Aufſicht über die Studien am Lyceum, und wacht über die Einhaltung des Reglements, entwirft den Stundenplan, beſtimmt die Form der literariſchen Uebungen und der Prüfungen, macht der oberſten Leitung der Studien Vorſchläge zur Belohnung der Verfaſſer der beſten Schulbücher, welche er auch zu prüfen hat; erſtattet die von der gleichen Behörde geforderten jährlichen Berichte über den Fortgang oder Rückgang der Studien, und überhaupt über den Stand der Anſtalt, u. ſ. f. Der Rector iſt außerdem perſönlich mit der Aufſicht über das Lyceum betraut; er hat ſich übrigens nach den Entſcheidungen des Schulraths zu richten. Der Bibliothekar wird unter den Profeſſoren gewählt; er genießt einen beſonderen Gehalt von 50 Milr. (83 ⅓ Thlr.), und wird in ſeinen ſpeciellen Amtsgeſchäften durch einen Beamten unterſtützt, welcher als Gehalt das Doppelte dieſer Summe bezieht.

b) Unterricht. Während der Studienplan der Lyceen in einer Weiſe eingerichtet erſcheint, daß den Schülern äußerlich mehr Freiheit geſtattet iſt, als die Anforderungen einer geſunden Pädagogik zulaſſen, haben dagegen die Methoden einen Charakter pedantiſcher Steifigkeit behalten, von welcher ſich ſogar die Lehrvorträge an der Univerſität Coimbra noch nicht ganz haben losmachen können. In der erſteren Beziehung wird gewiß jedermann es auffallend finden, daß in den Secundärſchulen, in den Lyceen, de facto Studienfreiheit herrſcht, während auch nicht eine Spur derſelben bei dem Univerſitätsunterricht zu finden iſt. Was den andern Punct betrifft, ſo iſt ohne Zweifel in den letzten Jahren einiges beſſer geworden, zumal wenn man bis auf 1828 zurückgeht, eine Zeit, in welcher Bezout noch in der Arithmetik und Lobato in der Grammatik die große Auctorität war. Gute Lehrbücher ſind insbeſondere für die Lyceen abgefaßt (unter andern wollen wir hier die Auswahl aus den portugieſiſchen Claſſikern von Antonio Cardoso Borges de Figueiredo nennen) und aus fremden Sprachen überſetzt worden; man fängt an auch mit den neueſten und beſten Schulſchriften Deutſchlands bekannt zu werden. Allein die Form des Unterrichts läßt noch immer viel zu wünſchen übrig. Der grammatiſche Unterricht iſt noch in dem alten Formalismus befangen: man lieſt zu wenig von den lateiniſchen Schriftſtellern, zumal von den Proſaikern. Die einzige Entſchuldigung, welche man anführen kann, iſt die, daß die neue Ordnung, das Generalreglement für die Lyceen, welche vorbereitet wird, die verſchiedenen Partieen des Ganzen noch nicht hat in Uebereinſtimmung bringen können. Man hat ſich in Widerſprüche verwickelt, weil man zu viel organiſirt, zu viele Reglements erlaſſen hat, und muß neue erlaſſen, um aus der Verwicklung herauszukommen. Nur gehört dann auch dazu, daß die Reglements wirklich ausgeführt werden.

D. Schlußbetrachtungen. Wenn man alles zusammenfaßt, so ist trotz aller Unvollkommenheiten und Lücken des Systems, auf welche wir nicht zurückzukommen brauchen, doch der höhere Schulunterricht in Portugal, wenigstens in Beziehung auf das Ganze und den Zusammenhang seiner Organisation weiter vorangeschritten, als die Volksschulen. Statt eine Kritik zu üben, welche möglicherweise schon unmittelbar, nachdem Vorliegendes veröffentlicht sein wird, nicht mehr begründet wäre, — so sehr ist heutzutage die portugiesische Regierung durchdrungen von der Nothwendigkeit des Fortschritts, und so sehr ist sie so zu sagen von einem Tag zum andern eifrig bemüht, die geeigneten Maßregeln zu ergreifen, um zu der geistigen Wiedergeburt aller Classen der Gesellschaft mitzuwirken; — erscheint es mehr geeignet, in der Kürze nach den einsichtigsten Beobachtern die allgemeinen Züge der Physiognomie dieser interessanten, im übrigen Europa so wenig gekannten und oft so falsch beurtheilten Nation zu zeichnen. Der Leser wird dadurch ein richtigeres Bild von dem Stande der Dinge und von den zu überwindenden Schwierigkeiten bei der Reorganisation des öffentlichen Unterrichts gewinnen, welcher in jedem Lande mit der natürlichen Anlage und Signatur des Volks in Beziehung gesetzt werden muß, wenn er auch im allgemeinen den großen Gesetzen unterworfen bleibt, welche die geistige und sittliche Entwicklung der ganzen Menschheit beherrschen.

Die Portugiesen sind in der Regel wenig lebhaft, ruhig, heiter, ohne den Anstand aus den Augen zu verlieren, höflich, leicht zufrieden zu stellen, gehorsam und treu. Das Volk hängt fest am monarchischen Princip und an der Religion seiner Väter, aus Ueberzeugung mehr als aus Bigotterie, wenigstens in unsern Tagen: Toleranz liegt im Volkscharakter. Der Portugiese spricht besser als er schreibt, er faßt sehr leicht auf, hat ein treffliches Gedächtnis, einen gewißen ritterlichen, romantischen Schwung und viele poetische Anlage — die Kinder machen Verse in den Schulen und auf den Spielplätzen, sagt Minutoli —: aber er zeigt wenig Neigung zu speculativen Ideen, und wenig Originalität und Erfindungsgabe. Dagegen hat er ein großes Talent, schnell und vortrefflich nachzuahmen, und würde leicht in mechanischen Arbeiten sich außerordentlich auszeichnen, allein er arbeitet weder gern noch aus Gewohnheit, sondern nur von der Nothwendigkeit gezwungen. Der Hang zur Bequemlichkeit ist überall warzunehmen. Der portugiesische Soldat ist unter Voraussetzung richtiger Behandlung und Führung nach Wellingtons und Beresfords Urtheil der beste in der Welt; sich selbst überlassen ist er träge und nicht aus Bedürfnis sauber. Die Achtung vor dem Gesetze ist gering, ebenso die vor dem Beamtenstand, weil man ihn für bestechlich hält — das sind die Folgen Jahrhunderte langer Misregierung. Aeußere Auszeichnungen, hochklingende Titel, zur Schau gestellten Reichthum und Luxus hält man hoch, das Gefühl persönlicher Würde und Bedeutung treiben einzelne bis zum Uebermaß, dafür aber wissen auch die untersten Stände überall würdigen Anstand zu beobachten, und sind weder demüthig noch kriechend. Von einer Achtung gebietenden Haltung des Handwerkerstandes als solchen, und von dessen künstlerischer Hebung und Geltung in der Gesellschaft sieht man noch wenig, doch ist es in dieser Beziehung besser geworden. Der letzte König hat viel gethan, um Geschmack an Kunst und Wissenschaft zu verbreiten, aber die höheren Stände, welche sich dafür interessiren sollten, bleiben beinahe ganz indifferent. „Während in Deutschland," sagt Minutoli, „jeder Knabe mit geringen Ausnahmen neben seinen Schularbeiten irgend etwas für sich treibt, sei es Lectüre oder Musik, Zeichnen oder Malen, oder Botanik, oder Sammeln von Schmetterlingen, Käfern, Mineralien, Conchylien, Wappen ꝛc., treibt der junge Portugiese von solchen Nebenstudien nichts, und interessirt sich höchstens für Politik, der seine halbreife geistige Entwickelung in der Regel so wenig gewachsen ist, als die frühreife physische Entwickelung der gebotenen Gelegenheit zu Extravaganzen" (Th. I. S. 78). Ganz neue Vorgänge haben bewiesen, daß die Politik den Geist der Schuljugend noch immer stark beschäftigt. Man muß ferner bemerken, daß in Coimbra, seitdem die Universität keinen

geiſtlichen Charakter mehr hat, die Studenten in nähere Beziehungen zu den Profeſſoren getreten ſind, und daß man den letzteren ſogar den Vorwurf gemacht hat, daß ſie zuweilen, im Intereſſe ihrer Popularität, gegenüber von jungen bachareis, welche Wähler waren, ſich etwas zu weit herabließen. Sind wohl ſolche Beziehungen gerade diejenigen, welche zwiſchen Lehrern und Schülern wünſchenswerth wären? Es iſt wohl erlaubt, daran zu zweifeln, namentlich aber darf man zweifeln, daß die Studien irgend dabei etwas gewinnen können.*)

Der Univerſitätsunterricht in Coimbra ermangelte bis in die neueſte Zeit eines belebenden Elements. Coimbra hat niemals eine ſich gegenſeitig ergänzende, harmoniſche Gruppe von Vorleſungen über die Humanitätswiſſenſchaften, über Philologie und alte und neuere Literatur gehabt, wie z. B. die facultés des lettres in Frankreich ſie bietet. Bis 1859 figurirten die Elemente der Logik, Moral und Metaphyſik nur auf dem Programm der Lyceen, wo die alten Methoden ſouverän regierten. Wenn durch die Macht der Neuzeit getrieben, einzelne junge Geiſter ſich emancipirten und dem einſchläfernden Einfluß der traditionellen Behandlung widerſtrebten, warfen ſie ſich lieber in politiſches Parteitreiben, als daß ſie ihre Muße benützten, um den Kreis ihrer Kenntniſſe zu erweitern und gerade dadurch den Anforderungen des Zeitgeiſtes tüchtiger entſprechen zu können. Man kann ſehr ehrenwerthe Ausnahmen anführen, indeſſen hauptſächlich von Portugieſen, die im Auslande geweſen ſind. Die erſchlaffende Wirkung des Klimas, und die Hitze der revolutionären Leidenſchaft haben ohne Zweifel dazu beigetragen, einerſeits jene Gleichgültigkeit, andererſeits die raſtloſe Ungeduld zu unterhalten. Allein der Stamm des portugieſiſchen Volkes hat ſo glückliche Anlagen, daß man allen Grund hat, die beſten Reſultate von einer vernünftig eingeleiteten Reform des öffentlichen Unterrichts zu hoffen, wenn günſtigere Zeitumſtände derſelben noch zu Hülfe kommen. Von dieſer Ueberzeugung durchdrungen, hat der vorige König durch ein Geſetz vom 8. Juni 1859 auf ſeine eigenen Koſten in Liſſabon eine Art von faculté des lettres gegründet, welche beſtimmt iſt, die bedeutende Lücke, die ſich an der Univerſität findet, auszufüllen, und durch die Macht des Beiſpiels ſogar auf die Lyceen zurückzuwirken. Dieſe Art von höherem College hat fünf Lehrſtühle: 1) portugieſiſche und Univerſalgeſchichte, 2) griechiſche und lateiniſche Literatur, 3) neuere europäiſche Literatur im allgemeinen und portugieſiſche insbeſondere, 4) Philoſophie und 5) Geſchichte der Philoſophie. Die nach einem Concurs ernannten und einen Gehalt von 600 Milreis (1000 Thlr.) beziehenden Profeſſoren ſind denen der Univerſität im Rang gleich: — in Coimbra hat ein lente deão (professor legens decanus, Decan der Facultät) 900 Milr. (1500 Thlr.), die andern Profeſſoren 800 Milr. (1233⅓ Thlr.); der Rector 1600 Milr. (2666⅔ Thlr.). Wenn die regelrecht inſcribirten Zöglinge jener Anſtalt am Schluſſe von 2 Jahren das vorgeſchriebene Examen beſtanden und ihre Theſen vertheidigt haben, erhalten ſie ein Diplom als graduados em letras (licenciés ès lettres) Es giebt auch hier voluntarios. In Coimbra iſt die Abtheilung der ſchönen Wiſſenſchaften ebenfalls auf den Fortſchritt eingegangen, zumal in Rückſicht auf das Studium der Sprachen, ſowohl der alten als der neuern. Man rühmt die Vorleſungen über deutſche Sprache, welche von einem Herrn Dardalhon, einem gebornen Württemberger, gehalten werden.

III. Im Vorausgehenden ſind verſchiedene Specialſchulen erwähnt worden. Es giebt deren noch weitere von einer höheren Stufe, welche Portugal nur zum Ruhm gereichen. Die erſte Anſtalt des Landes in Hinſicht auf ihre Leiſtungen und ihre Bedeutung iſt ohne Zweifel die polytechniſche Schule zu Liſſabon, welche die jungen

*) Sehr intereſſante Details über die Sitten der portugieſiſchen Studenten findet man in des Fürſten Felix Lichnowski Portugal, Erinnerungen aus dem Jahre 1842. 2. Ausg. Mainz 1848, und bei Minutoli: ſo wie über den früheren Zuſtand der Univerſität in dem Werk des General W. L. v. Eſchwege, Portugal, ein Staats- und Sittengemälde. Hamburg 1837.

Leute für dieſelben Berufsarten ſowohl im Civil- als im Militärſtande vorbereitet, wie die berühmte Schule gleichen Namens in Paris. Sie wurde im J. 1779 unter dem Namen „königliche Akademie der Marine“ gegründet, und reorganiſirt durch die Verordnung vom 10. Dec. 1851, im Jahr 1860 aber dem Miniſterium des Innern zugeordnet, weil ſie Civilingenieurs ebenſowohl als Officiere für die gelehrten Waffengattungen bildet. Man tritt in dieſelbe ein mit 14 Jahren, nach einem ſehr ſtrengen Examen im Franzöſiſchen, in Logik, Linearzeichnen, Arithmetik, den Anfangsgründen der Algebra, Geometrie, ebener Trigonometrie, mathematiſcher Geographie, Einleitung in die Naturgeſchichte der drei Reiche. Man muß auch eine Prüfung in den verſchiedenen Fächern des Elementarunterrichts beſtanden haben. Die Studien an der Anſtalt dauern 3 oder 4 Jahre: während dieſer Zeit werden die Militärzöglinge mit dem Titel Cadetten, um die Praxis mit der Theorie zu verbinden, einem Armeetheil der Waffe zugewieſen, in welcher ſie dienen ſollen. Die Schule wird geleitet von einem Oberſtlieutenant. Es ſind 11 Lehrſtühle an derſelben, doppelt beſetzt durch Profeſſoren und Adjuncten, für reine und angewandte Mathematik; Mechanik; Geodäſie; Aſtronomie; Phyſik und Chemie; Geologie; Mineralogie und Metallurgie; Botanik und Agronomie; Zoologie und vergleichende Phyſiologie; politiſche Oekonomie; Handels- und Verwaltungsrecht. Eine Bibliothek und ein naturhiſtoriſches Muſeum ſtehen der Schule zu Gebote. Die Ausgaben für dieſelben im Budget für 1860/61 betragen 33,137 Milr. (55,189½ Thlr.). — Ferner gehört hieher die polytechniſche Akademie in Porto. Sie dient zugleich als Marineſchule, als Handels- und höhere Kunſt- und Gewerbeſchule, und hat 19 Profeſſoren und Adjuncten. Ingenieure für den Bergbau werden in Portugal nicht ausgebildet, ſie gehen ins Ausland, und die Regierung unterſtützt hiefür wenigſtens 3 Zöglinge. Das Diplom eines Ingénieur des ponts-et-chaussées von der Pariſer polytechniſchen Schule wird als vollgültig anerkannt.

Die eben genannten Anſtalten ſind dem Univerſitätsunterricht, der instrucção superior gleichgeſtellt durch das Geſetz von 1844, zugleich mit den Medicinſchulen von Liſſabon, Porto und Funchal, den damit verbundenen Pharmaceutenſchulen und der Kriegsſchule (einem Anhängſel der polytechniſchen Schule, ſ. Minutoli Th. II, S. 190). Der höhere wiſſenſchaftliche Unterricht iſt übrigens concentrirt in der Univerſität Coimbra, welche 5 Facultäten hat: 1) Theologie, 2) Jurisprudenz (mit dem kanoniſchen Recht), 3) Medicin, Chirurgie und Pharmacie, 4) reine und angewandte Mathematik, endlich 5) die philoſophiſche Facultät, worunter man in Coimbra nur die Naturwiſſenſchaften, Phyſik, Chemie u. ſ. w. verſteht, unter welchen auch die Agronomie, Technologie, ja die Thierarzneikunde begriffen wird. Es giebt auch Curſe der adminiſtrativen Wiſſenſchaften in der juriſtiſchen und philoſophiſchen Facultät. Die akademiſchen Grade ſind: o bacharelado (das Baccalaureat); a formadura (der Grad des bacharel formado, welcher das Recht zu prakticiren verleiht, als Rechtsgelehrter oder Arzt); o licenciado und o doutorado. Die letzteren Grade muß man erringen, um ſich zur Habilitation, zum Antritt eines Lehramts der instrucção superior fähig zu machen.

Eine Studie über die Univerſität Coimbra, welche ſo verſchieden iſt von denen des nördlichen Europas, wäre ohne Frage ſehr intereſſant, und würde ein helles Licht auf die Deſiderate des öffentlichen Unterrichts in Portugal überhaupt werfen: zugleich würde ſie Gelegenheit geben, die weſentlichen Fortſchritte gerecht zu würdigen, welche ſeit dem Sturze des alten Syſtems in Portugal gemacht worden ſind; allein dieſe Unterſuchungen liegen außerhalb des Plans der Encyklopädie und wir ſehen uns daher genöthigt, den Leſer, welcher ſich über das portugieſiſche Univerſitätsweſen näher unterrichten will, auf die im Eingang genannten Quellen zu verweiſen.

Alphons Le Roy.

Poſitivismus, ſ. Erziehung, verkehrte Richtungen S. 267.

Präceptor, ſ. Lehrer S. 205.

Präcocität, ſ. Frühreife.

Prädicatenkatalog, ſ. Schülerverzeichnis.

Prämien, ſ. Schulprämien.

Präparanden, Präparandenbildung, Präparandenanſtalten. Mit dem Wort „Präparand" wird in dem Organismus der Volksſchullehrerbildung je nach den betr. Ländern ein verſchiedener Sinn verbunden. Im nordweſtlichen Deutſchland, z. B. Braunſchweig, Hannover, auch Thüringen, waren und ſind die Volksſchullehrerſeminarien (Hauptſeminarien) in der eigenthümlichen Weiſe organiſirt, daß darin nur eine kleinere Auswahl von jüngern Schullehrern, zum Theil erſt nach einer Reihe praktiſcher Dienſtjahre, eine Förderung ihrer Bildung für Volksſchulſtellen erſten Rangs findet, und zwar ſo, daß ſie daneben ſelbſtändige Lehrſtellen an ſtädtiſchen Schulen verſehen. Darum verſteht man hier unter Präparanden ſolche Jünglinge, welche in Anſtalten zur Verſehung eines Volksſchulamts überhaupt, insbeſondere aber für niedrigere, namentlich ländliche Schulen ſich vorbereiten. (Schilderung dieſer Einrichtung in Eiſenlohr, Die deutſchen Schullehrerbildungsanſtalten, Stuttgart, Köhler 1841. Vgl. Ludewig, Das Volksſchullehrerſeminar für Seminar-Aufſeher, Lehrer und Zöglinge. Braunſchweig 1837.) Hier fällt alſo der Begriff „Präparand" der Hauptſache nach mit dem, was man andern Orten „Seminariſt" heißt, „Präparandenbildung" mit „Seminarbildung" zuſammen. Ganz anders in den übrigen Theilen Deutſchlands, in Südweſtdeutſchland, Sachſen, Preußen ꝛc., wo diejenigen Jünglinge Präparanden genannt werden, welche ſich zur Aufnahme in ein Seminar vorbilden, weswegen die Präparandenanſtalten auch vielfach als „Vorſeminarien" bezeichnet werden.

Die öffentliche Sorge für ſolche Jünglinge wird auf natürliche Weiſe hervorgerufen. Die eigentlichen Seminarien können — namentlich bei der Kürze ihres Curſes, nach deſſen Beendigung der Eintritt in das Schulamt erfolgt, — ihre Zöglinge nicht vor dem 16. Jahr aufnehmen. So bildet ſich zwiſchen dieſer Zeit und dem Austritt aus der Volks- und (niedern) Bürgerſchule von ſelbſt ein freier Raum von wenigſtens 2—3 Jahren. Daß dieſer bei der niedern Bildungsſtufe, die im Durchſchnitt der gewöhnliche Volksſchüler — und aus dieſen recrutirt ſich meiſtens das Seminar — erreicht, und bei den entſchiedenen Forderungen, die für das Bildungsziel eines tüchtigen Volksſchullehrers geſtellt werden müßen, nicht planlos und thatlos hingebracht, ſondern für die Zwecke der ſpätern Seminarbildung gehörig ausgebeutet werden muß, legt ſich von ſelbſt nahe. Daher in Deutſchland ſchon ſeit den 20er Jahren überall eine ſich ſteigernde öffentliche Sorge für gehörige Vorbildung der zur Aufnahme in das Seminar beſtimmten Jünglinge. Sie ſpricht ſich zunächſt aus in einer Reihe von Vorſchriften und Ordnungen für Unterricht und Disciplin, für Leitung und Beaufſichtigung, ſo wie da und dort in Ausſetzung von Staatsunterſtützungen für die jungen Leute. (Vgl. z. B. die damaligen preuß. Verordnungen in Rönne, Das Unterrichtsweſen des preuß. Staats. Berlin 1855. II, S. 391 f.)

Dieſe ſuchten für's erſte in natürlicher Entwicklung der Dinge ihre Bildungsbedürfniſſe bei einzelnen Volksſchullehrern, die ſie nebenher als praktiſche Gehülfen im Unterricht verwendeten, zu befriedigen. Bald jedoch führte die Erfahrung, daß eine hier gewonnene Vorbildung nicht genügender Art ſei und daß infolge der geſteigerten Anforderungen an die jungen Leute immer weniger einzelne Schullehrer dieſem Berufe ſich widmen, weiter. Es wurden zuerſt im Preußiſchen, namentlich in der Provinz Sachſen (ſ. Harniſch, Schullehrerbildung. Eisleben 1836. S. 93. Harniſch, Weiſſenfels. Berlin 1838. S. 209 f.) förmliche Präparandenanſtalten, in der Regel am Orte des Seminars und im Zuſammenhang damit eingerichtet, die eine größere Anzahl von Jünglingen, meiſtens in einem Internate mit eigenen Lehrern vereinigten. Gleiche Erſcheinungen und Bedürfniſſe trieben ſofort derartige Inſtitute auch in andern Ländern und Orten hervor. So in Württemberg (ſ. Erl. des kath. Kirchenraths v. 12. März

1825 und Consistorialerl. v. 8. Jan. 1839. Süskind, Volksschulgesetze I, 225. II, 508), im Königreich Sachsen (vgl. Ordnung der evang. Schullehrerseminarien v. Jahre 1857. Leipzig, Teubner 1857. S. 6. „Zur Förderung einer tüchtigen und geordneten Vorbereitung auf das Seminar und weil erfahrungsgemäß viele Eltern aus Mangel an Gelegenheit dazu während der Zeit zwischen der Confirmation und der Aufnahme in dasselbe ihre Söhne andern Berufsarten zuführen, kann neben jedem Seminare der Director oder nach Befinden ein anderer geeigneter Lehrer des Seminars unter Mitwirkung des Seminarlehrercollegiums eine Vorbereitungsschule für Seminaraspiranten, eine sogenannte Präparandenanstalt oder ein Proseminar als Privatanstalt gründen, wie dergleichen Anstalten zur Zeit neben 4 Seminarien des Landes und in engerer oder weiterer Beziehung zu denselben mit großem Nutzen bestehen"), namentlich aber in Bayern, wo die Präparandenbildung, wie in keinem andern Lande, durch die Ver. v. 15. Mai 1857 (die Bildung der Schullehrer betr. München, Centralschulbücherverl. 1857), Abschn. II. in sehr formeller Weise organisirt worden ist. (Vgl. §. 2. Die Vorbildung oder Vorbereitung der dem Schulfache sich widmenden Jünglinge, Schullehrlinge oder Präparanden genannt, für den Eintritt in das Schullehrerseminar wird von jenen Geistlichen oder Schullehrern besorgt, welche im allgemeinen hiefür aufgestellt oder in einzelnen Fällen durch besondere Regierungsentschließung hiezu ermächtigt werden. Zu dem Behuf wird von der betr. Kreisregierung mittels allgemeiner Anordnung jeder Regierungsbezirk in 8—12 Districte abgetheilt, für jeden derselben ein Districtsschulinspector als Prüfungscommissär und ständiges Aufsichtsorgan ernannt und ein darin wohnhafter Geistlicher oder Schullehrer als Hauptlehrer aufgestellt, welchem die Erziehung und der Unterricht der Schullehrlinge dieses Districts im allgemeinen übertragen ist. Diesen Hauptlehrern wird, sofern es nothwendig erscheint, zur Erleichterung in ihren sonstigen Berufsgeschäften, damit sie ihre Kraft und Thätigkeit vorzugsweise der Ausbildung der ihnen anvertrauten Schullehrlinge widmen können, ein Schulgehilfe auf öffentliche Kosten beigegeben. An jenen Orten, wo geschlossene Präparandenschulen oder sogenannte Vorseminarien bestehen, oder in Zukunft errichtet werden, gelten diese als das Hauptorgan des Vorbereitungsunterrichts für den je aus einem solchen Orte und dessen Umgebung zu bildenden District u. s. w. Folgen sodann ganz ins Einzelne gehende Bestimmungen über die Disciplinirung und Beschulung dieser jungen Leute in §. 3—13.) — Dagegen bezeichnet auch in dieser Sache das 2te der bekannten preußischen Schulregulative v. 2. Oct. 1854 betr. die Präparandenbildung eine rückwärts gehende Wendung. Theils um einen allzu gedehnten Aufenthalt in geschlossenen Anstalten zu vermeiden, die allerdings auch schon Harnisch (in seiner „Schullehrerbildung" S. 92) für bedenklich hält, theils und hauptsächlich um eine den Intentionen des preußischen Schulregiments nicht entsprechende Steigerung des Unterrichts und Verkehrung der richtigen Unterrichtszwecke zu vermeiden, spricht sich dasselbe entschieden gegen allen geschlossenen Präparandenunterricht aus und fordert eine Vorbereitung der Präparanden bei einzelnen Schullehrern. (Schulregul. v. 2. Oct. 1854. Rönne a. a. O. I, S. 915: „Wenn der künftige Schullehrer einen Theil seiner Vorbereitungszeit für das Schulamt der Regel nach in engerer für Unterricht und Erziehung berufsmäßig geordneter Lebensgemeinschaft zubringt, so ist doch die hiemit verbundene größere oder geringere Abgeschlossenheit nach außen nicht über die Seminarzeit hinaus auszudehnen. Nach Maßgabe dieses Grundsatzes wird auch fernerhin die Regierung keine geschlossenen Präparandenanstalten einrichten, sondern rechnet nach wie vor (?) hinsichtlich einer zweckmäßigen Vorbildung für das Seminar auf die freiwillige Thätigkeit der Geistlichen und Lehrer".) Dafür werden sofort in dem betr. Regulativ eine Reihe organisatorischer Bestimmungen gegeben: „Es sollen durch die k. Regierungen diejenigen Lehrer bekannt gemacht werden, welche zur Vorbereitung von Präparanden befähigt seien; die Zahl der von Einem Lehrer zu gleicher Zeit vorzubildenden Präparanden habe aber sich höchstens auf 3 zu beschränken; hätten dieselben nicht am Orte oder dessen Nähe ihren

Wohnsitz, so seien sie als Glieder in die Familie des Lehrers aufzunehmen; was den Unterricht betreffe, so sei zunächst vorauszusetzen, daß die Präparanden an den sich für sie eignenden Unterrichtsstunden der Ortsschule und an dem Katechumenenunterricht Theil nehmen, nebenher als Gehülfen in der Schule Dienste leisten; im übrigen komme es hauptsächlich darauf an, daß sie zu einer geordneten Selbstthätigkeit auf der Grundlage von bestimmten Leitfäden und Lehrbüchern angeleitet und in derselben überwacht werden, wozu neben 2 tägliche Unterrichtsstunden vollkommen zur Erreichung des Zweckes ihrer Vorbildung ausreichen, wenn auf dieselben diejenige geistige Energie verwendet werde, von welcher namentlich die nothwendige formelle Bildung des Zöglings, soweit sie rasches Auffassen, klares Denken und Verarbeiten von Gedanken, und einfaches, richtiges Sprechen betrifft, abhänge. Es könnte in diesen Bestimmungen die Voraussetzung der Möglichkeit, die Vorbildung 14- und 15jähriger Knaben vorherrschend auf die Selbstthätigkeit derselben zu basiren und die Forderung an die Präparandenlehrer neben ihrer Schulthätigkeit einen täglich 2stündigen Präparandenunterricht mit der oben geschilderten vollen geistigen Energie zu geben, Bedenken erregen. Dennoch sprechen sich die ersten öffentlichen Berichte über den Erfolg dieser Ordnung aus Schlesien und Ostpreußen sehr günstig aus (Stiehl, Centralblatt für das preußische Unterrichtswesen 1861. S. 266, 721). Sie lauten aber später zweifelhafter (a. a. O. 1864. S. 115 Ostpreußen; S. 233 Schlesien; S. 673 Rheinprovinz). Dazu kommt, daß factisch eine Reihe älterer Präparandenanstalten, wie z. B. in Weissenfels fortbesteht, und daß nach öffentlichen Nachrichten die Regierung genöthigt war, an manchen Orten selbst solche Institute ins Leben zu rufen, z. B. am Seminar in Köslin (Stiehl 1862. S. 156) und in Mühlhausen (a. a. O. 1862. S. 666).

Was die Gegenstände des Unterrichts in diesen Anstalten betrifft, so regeln sich dieselben in ziemlich gleichförmiger Weise durch den Zweck der Vorbildung auf das Seminar. Es ergeben sich in natürlicher Weise als solche: Religion mit besonderem Vorherrschen der Einführung in die h. Schrift und namentlich die biblische Geschichte, wozu in Norddeutschland eine elementare Behandlung des Katechismus kommt; deutsche Sprachübungen in Grammatik, Lesen, Rechtschreiben, Aufsatz; praktisches Rechnen und hie und da geom. Formenlehre; die Elemente der Geschichte, Geographie und Naturgeschichte, wozu da und dort (s. Bayern) Naturlehre und Landwirthschaft kommt; Schönschreiben und Elementarzeichnen; Musik und Gesang, Violinspiel, Clavier, wozu da und dort (Preußen) auch Orgelspiel und (Bayern) die Anfangsgründe der allg. Musiklehre kommen. Zugleich wird, wie schon oben bemerkt, in einigen Ländern, wie in Preußen, darauf ein Werth gelegt, daß jetzt schon die Präparanden in die Lehrthätigkeit als Gehülfen in der Schule eingeführt werden.

Das Ziel, das in diesen Unterrichtsgegenständen erreicht werden soll, ist namentlich zum Behuf der Aufnahmeprüfungen für die Seminarien von den verschiedenen Schulbehörden vielfach in besondern Verfügungen festgestellt, regelt sich aber bis jetzt noch mehr von selbst nach dem Maße des Erreichbaren durch die factischen Verhältnisse der Volksschulleistungen und der Zahl der Schulaspiranten. Von eingreifender Bedeutung war auch in dieser Beziehung das preußische Regulativ v. 2. Oct. 1854. Es legt den Worten nach das Hauptgewicht auf die nothwendige formelle Bildung und geistige Durchdringung eines beschränkten Stoffs, womit freilich die ausschließliche Begünstigung der Einzelnbildung bei Schullehrern als Präparandenlehrern schwer in Einklang zu bringen ist; stellt in den Vordergrund das religiöse Element, wobei das Memoriren religiöser Stoffe (Katechismus, große Zahl von Bibelsprüchen, Sonntagsperikopen, 18 Psalmen, 50 Kirchenlieder, die biblischen Geschichten) eine hervorragende Rolle spielt, und drängt namentlich das realistische Element in ziemlich enge Grenzen („Was die sogenannten Realien betrifft, so genügt hinsichtlich der Ausdehnung des Wissens eine Bekanntschaft mit dem, was hierüber gute Schullehrbücher enthalten") zurück. Das sich im Verborgenen geltend machende Bewußtsein des Ungenügenden

und Einseitigen dieser Bestimmungen hatte übrigens mannigfache „Erläuterungen“ und Ergänzungen zur Folge, wie z. B. die Min.-Vers. v. 16. Febr. 1861 (Stiehl 1861. S. 135), welche den relig. Memorirstoff beschränkt, und die Denkschrift, betr. die Vorbildung der Präp. für die Schullehrerseminarien des Reg.-Bezirks Potsdam v. 4. Oct. 1861 (Stiehl 1862. S. 23 f., vgl. entsprechende Weisungen für die Prov. Westfalen und für den Reg.-Bez. Frankfurt a/O. Stiehl 1863. S. 361, 415, 495), welche die Leistungen in der deutschen Sprache, namentlich aber auch in den Realien steigert.*) Unter dem Einfluß der von Preußen ausgehenden Strömung standen sofort auch die in andern Ländern in den 50er Jahren hervortretenden entsprechenden Ordnungen, wie z. B. die bayrische Verfügung v. 15. Mai 1857, insbesondere aber die württemb. Minist.-Vers. v. 8. Febr. 1855 (Reg.-Bl. S. 51), welche die an die Präparanden zu stellenden Forderungen auf ein Minimum (keine deutsche Grammatik, Aufsatz-Niederschreiben einiger zusammenhängenden Sätze ohne bedeutendere Sprachfehler; kein Decimalrechnen; keine Naturkunde; u. s. w.) reducirt, ebendarum aber auch wie in Bayern dem Vernehmen nach gemäß höherer Anschauungen über die Bildungsbedürfnisse des Volksschullehrers, die sich neuerdings wieder geltend machen, in der nächsten Zeit einem neuen Statut Platz machen wird.

Dies ungefähr die bestehenden Verhältnisse unserer Schulpräparandenbildung. Gegenüber von ihnen bereitet sich aber nun seit einigen Jahren eine grundsätzliche Wendung der Dinge vor, die von 2 Gründen hauptsächlich getragen wird. Es ist dies einmal das Streben, die Schullehrerbildung in ihrer Grundlage mit der übrigen Bürgerbildung in Zusammenhang zu bringen und das Specifische, das ihr bis jetzt anhängt, vor der eigentlichen Stufe der Fachbildung (dem Seminarcurs) von ihr ferne zu halten; sodann der Wunsch, neben Steigerung der Bildung im allgemeinen dem realistischen Elemente besonders eine breitere und sicherere Basis zu verschaffen. Daraus erklärt sich das Streben, das nach und nach immer mehr sich ausbreitende Realschulwesen zu einer Unterlage für den Seminarcurs zu benützen, wie dies in Gotha bezweckt wird (Karl Schmidt, zur Reform der Lehrerseminarien und der Volksschule. Köthen 1863, wo es in den Grundlagen zu einem Regulativ für ein Volksschullehrerseminar nach den Forderungen der Zeit zu §. 3 also heißt: „Eine besondere Präparandenanstalt zur Vorbildung für das Seminar existirt nicht. Es liegt in der freien Wahl der Aspiranten, wo sie sich die erforderlichen Kenntnisse ꝛc. erwerben wollen. Um aber in das Seminar aufgenommen zu werden, muß der Aspirant wenigstens denjenigen Grad wissenschaftlicher (!) Vorbildung erworben haben, welcher in der Prima einer Realschule erlangt wird. Wer deshalb mit einem entsprechenden Zeugnis aus dieser Schule versehen ist, wird in die unterste Classe des Seminars ohne Examen aufgenommen. Einem Examen der Seminarlehrer unter Leitung des Directors müßen sich alle diejenigen unterwerfen, die nicht auf einer öffentlichen Realschule vorgebildet sind: den Maßstab für die Anforderungen bei diesem Examen giebt die Bildung der Primaner einer Realschule) und wie dies im Canton Zürich, wo das Seminar sich aus den Secundarschulen des Cantons recrutirt (s. Schulgesetz v. Canton Zürich v. Jahr 1859 IV. §. 221. 222.), stattfindet.

Es läßt sich nicht leugnen, daß die bei diesem System verfolgte Tendenz, der Lehrerbildung eine allgemeinere Grundlage zu verschaffen, etwas sehr richtiges in sich trägt. Darüber wird auch in dem Art. „Schullehrerseminarien“ noch mehr zu reden sein. Insbesondere aber erscheint der Gedanke, für den Unterbau des Seminarunterrichts das neuerer Zeit sich immer mehr ausdehnende Realschulwesen zu benützen, auf den ersten Anblick als höchst natürlich und empfehlenswerth. Faßt man jedoch den Plan näher ins Auge, so ergeben sich bedeutende Schwierigkeiten — einmal schon

*) Vgl. übrigens hiezu das, was der Artikel über das preußische Volksschulwesen bei der eingehenden Besprechung der Regulative bringt. D. Red.

in Beziehung auf die Materie des Unterrichts. Wenn unſere Realſchulen nicht dem religiöſen und namentlich dem bibliſchen Element einen breiteren Raum gönnen, als bis jetzt der Fall iſt, und ſo lange ſie nicht — neben der Pflege fremder Sprachen — dem deutſch-ſprachlichen Elemente eine eingehendere und liebendere Sorge angedeihen laſſen, kann die Seminarbildung ſich nicht auf ſie im großen und ganzen ſtützen. Daneben verlangt dieſelbe auch — namentlich bei der Vereinigung von Schulmeiſter- und Organiſten- (Cantor-)Stellen — eine früh beginnende Pflege der Muſik, welche der Realſchulbildung ferne liegt. Noch größer ſind die Hinderniſſe in organiſatoriſcher Beziehung. Soll die zu benützende Realſchule eine höhere (über das 14., 15. Jahr hinaufreichende) ſein, ſo fragt es ſich, wie viele Zöglinge vom Lande — und auf ſolche iſt zu ſeiner Ergänzung der Volksſchullehrerſtand hingewieſen — werden durch ihre äußere Lage im Stande ſein, eine ſolche benützen zu können und wie viele werden von der Volksſchule (auch einer erweiterten Volksſchule, Bürgerſchule, Mittelſchule) aus die Fähigkeiten und Kenntniſſe mitbringen, um in den Unterricht einer ſolchen Schule eintreten zu können? Iſt aber die gemeinte Realſchule niederer Art, wie ſie in Süddeutſchland unter dieſem Namen häufig ſind, d. h. berechnet auf Schüler bis zum 14. Jahr, ſo iſt dieſe weder diſciplinariſch noch unterrichtlich der Art organiſirt, daß ſie neben den Bedürfniſſen der ordentlichen Schüler vom 12.—14. auch denen der Jünglinge vom 14.—16. Jahre zu dienen vermag. Darum kann eine ſolche Einrichtung nur da praktiſch werden, wo, wie dies in der Schweiz der Fall iſt, auf der einen Seite die gewöhnliche Realſchulbildung allgemein weiter hinaufreicht als bis zum 14. Jahr, und auf der andern Seite das Seminar infolge eines 4jährigen Curſes ſehr weit (bis ins 15. Lebensjahr) herabreichen kann.

Aus dieſer ganzen Darſtellung ergiebt ſich, daß die Idee der Präparandenbildung in ihrer Ausführung thatſächlich noch an vielfachen Unſicherheiten leidet. Je mehr das Volksſchulweſen überhaupt und insbeſondere auch die Volksſchullehrerbildung gerade gegenwärtig in einer Entwicklung aus Uebergangszuſtänden begriffen iſt, die einen ſichern und feſten Organismus vermiſſen laſſen, in deſto höherem Grade iſt auch noch Unklarheit und Schwankung in den Zielen und Mitteln der Vorbereitung auf den Schullehrerberuf zu erkennen. Unter dieſen Umſtänden iſt es fürs erſte unmöglich, für dieſelbe etwas anderes als allgemeine Principien feſtzuſtellen, innerhalb welcher die einzelnen Beſtrebungen ſich zu halten haben. Dieſe dürften wohl in folgenden Sätzen ihren Ausdruck finden. 1) Die Präparandenbildung muß ſo organiſirt ſein, daß die vorherrſchende Theilnahme von Zöglingen aus der Claſſe der handarbeitenden und ländlichen Bevölkerung geſichert bleibt. Man iſt dies nicht bloß den betr. Volksſchichten, aus denen die höheren Stände immer von neuem urkräftige Elemente zu ziehen haben, ſchuldig, ſondern ſichert auch allein dadurch dem ganzen Volksſchullehrerſtand einen volksthümlichen Charakter. 2) Damit ſteht in Verbindung, daß die Präparandenbildung ſich in ſtetem Zuſammenhang mit der Volksſchule (der gewöhnlichen oder erweiterten) zu halten, alſo an die erreichbaren und normalen Leiſtungen derſelben organiſch anzuknüpfen hat, und auf dieſe Weiſe durch die von ihr zu ſtellenden Forderungen (Einrichtung einer beſondern Aufnahmeprüfung) zugleich auf Hebung des Volksſchulweſens zurückzuwirken im Stande ſein müße. 3) Wenn in Beziehung auf den allgemeinen Charakter des Unterrichts die 2 entgegengeſetzten Syſteme der mehr wiſſenſchaftlichen Vorbereitung (Gotha) und der mehr beſondern und praktiſchen Herrichtung ad hoc (Preußen: Verwendung der Zöglinge in der Schule als Gehülfen, Monitors, pupil-teacher, ſpecifiſche Beziehung auf den künftigen Lehrerberuf) ſich geltend machen, ſo hat die Präparandenbildung vor dem Abweg der einen wie der andern Richtung ſich zu hüten. Sie darf auf der einen Seite nicht darauf ausgehen, die ſtrengeren Formen und abſtracteren Geſetze des Erkennens in ſeinen tiefern Gründen anzuwenden und damit die richtigen und erreichbaren Ziele der Schullehrerbildung verkennen, ſie darf auf der andern Seite die Erſtrebung einer allgemein menſchlichen Grundbildung über

der falſchen Bezweckung einer Herrichtung für den beſtimmten (Lehrer-)Beruf nicht hintanſetzen. In dieſer Beziehung iſt namentlich die frühzeitige und ausgedehnte Verwendung im Dienſte des Lehrers, die eine geiſtige Reife und Sicherheit wie Fülle des menſchlichen Wiſſens vorausſetzt, nicht zu empfehlen. 4) Im Intereſſe eines ſichern und gründlichen Erfolgs muß der Unterrichtsſtoff vor einer zu großen Extenſion bewahrt, dagegen eine tüchtige Denkbildung auf der Baſis lebendiger elementarer Anſchauungen erſtrebt werden. 5) Ein auf pſychologiſchem Grund ruhender Religionsunterricht, der eine Vertrautheit mit der h. Schrift insbeſondere nach ihrer hiſtoriſchen Seite herbeizuführen geeignet iſt, hat vor allem im Intereſſe des Volksunterrichts und der eigenen Bildung eine entſprechende Zahl von Lectionen in Anſpruch zu nehmen. Vor der Einſeitigkeit eines übermäßigen Memorirens religiöſer Stoffe gilt es ſich zu hüten. 6) Die Sprachbildung wird neben der Einführung in die Elemente der deutſchen Sprachlehre insbeſondere das Ziel einer klaren, verſtändigen und logiſchen Auffaſſung von inhaltsvollen Lehrſtoffen und einer Fertigkeit in mündlicher und ſchriftlicher Darſtellung (Sprechen, Leſen, Schreiben) zu erſtreben haben. 7) Was die Mathematik betrifft, ſo hat auch hier im Rechnen alles theoretiſche vor der praktiſchen Thätigkeit des mündlichen (Kopf-) und ſchriftlichen (Tafel-)Rechnens zurückzutreten, und auch die Raumlehre anſtatt eines wiſſenſchaftlichen Gangs eine anſchauliche Grundlage und eine praktiſche Richtung ſich zu bewahren, zugleich in der Weiſe, daß ſie dem elementaren und geometriſchen Zeichnen die Hand reicht. 8) Eine zeitige und gründliche Einführung in die Realien, namentlich aber in das naturkundliche Gebiet, kann in unſerer Zeit nicht mehr entbehrt werden. Es kommt aber für einen daraus zu erzielenden geiſtigen Gewinn alles darauf an, daß dieſelbe auf der allein richtigen Grundlage der Anſchauung, mit ſorgſamer Auswahl des nicht in die Breite zu dehnenden Stoffs und in ſicherer methodiſcher Ordnung erfolge. 9) Den äußerlichen und mehr techniſchen Fertigkeiten (Orthographie, Kalligraphie, Muſik) muß in der Präparandenzeit eine ſolche Aufmerkſamkeit gewidmet werden, daß durch die Rückſicht auf ſie die Erſtrebung eines höhern Unterrichtsziels im Seminar in keiner Weiſe gehemmt wird. — Eine beſondere Literatur beſteht für das Präparandenbildungsweſen nicht. Die einſchlägigen Fragen werden in den Schriften über die Schullehrerſeminarbildung verhandelt.

Eiſenlohr.

Präparation.*) Daß dieſes vieldeutige Wort in einer Encyklopädie des Unterrichtsweſens nur in ſeiner Beziehung auf den Unterricht aufgefaßt werden ſoll, liegt in der Natur der Sache. Aber es würde damit eine verſchiedenartige und weitſchichtige Behandlung, die auch disparate Momente in ſich begriffe, nicht ausgeſchloſſen ſein. Man könnte darunter vom Standpunct des Lehrers aus die Vorbereitung auf den ganzen Beruf, die wiſſenſchaftliche und die praktiſche Seite desſelben, man könnte noch näher die Vorbereitung des Lehrers auf jede einzelne Unterrichtsſtunde verſtehen, Dinge, die allerdings zweckmäßig und unerläßlich ſind. Vom Standpunct der Schüler aus könnte Präparation überhaupt jede Vorbereitung auf das nächſte Unterrichtspenſum, alſo auch auf die wiſſenſchaftlichen und Realfächer begreifen. Auch das letztere jedoch, ſoweit es angemeſſen erſcheint, mag in dieſer Encyklopädie an andern Stellen erörtert werden.

Wir nehmen das Wort hier nicht in ſeinem ganzen an ſich möglichen Sinn, ſondern in der Beſchränkung, in welcher ſich hiſtoriſch ſein Begriff auf ganz poſitive Weiſe feſtgeſtellt hat, von der Vorbereitung auf den ſprachlichen Unterricht, und ſpeciell auf die ſprachliche Lectüre.

Man fordert in der Regel nach altem Herkommen auf die Abſchnitte aus einer fremden Sprache, welche in der nächſten Unterrichtsſtunde geleſen werden ſollen, eine Vorbereitung, in welcher der Schüler durch Kenntnis des Einzelnen dem Verſtändnis

*) Vgl. den Art. Expoſition.

des Ganzen insoweit nahe kommen soll, als es ohne Beihülfe des Lehrers geschehen kann. Schon in dieser Bestimmung ist auf eine Verschiedenheit der Forderungen nach verschiedenen Stufen hingewiesen.

Daß aber überhaupt an den Schüler die Forderung gestellt wird, sich privatim auf die genannte Weise für die öffentliche Lectüre vorzubereiten, rechtfertigt sich einerseits durch die Rücksicht auf die Schule und ihr Bedürfnis, andrerseits durch die Rücksicht auf den einzelnen Schüler. — Kenntnis der Sprache und der Literatur, welche die Schule fördern soll, werden in dem Maße gefördert, als ohne Nachtheil für die Gründlichkeit des Verstehens die Lectüre an Ausdehnung gewinnt; das Interesse für die letztere wird um so mehr rege erhalten, je rascher der Fortschritt sein kann. Würden nun die Schwierigkeiten, die sich der Auffassung des Ganzen entgegenstellen, würden die nothwendigen Bedingungen hiefür, die zunächst in der Erkenntnis der einzelnen Momente, in dem Verstehen der einzelnen Worte liegen, erst in der Schule, während des Unterrichts, erledigt, so müßte dadurch eine solche Zögerung entstehen, daß der Ueberblick über das Ganze gestört und das Interesse für die Lectüre geschwächt würde; wollte man, um durch rascheren Fortschritt das Interesse rege zu erhalten, die Schwierigkeiten übergehen, so verfiele man in eine Ungründlichkeit und Oberflächlichkeit, die nicht nur im einzelnen das Verstehen hindern oder zur Illusion machen würde, sondern die auch die schlimmste Gewohnheit wäre, welche die Schule sich hüten soll dem Schüler anzubilden.

Andrerseits ist es für den einzelnen Schüler förderlich, wenn er auf jeder Stufe seine eigene geistige Kraft gebrauchen, auf jeder mit eigener Kraft erreichen muß, was mit dieser erreichbar ist. Die Uebung der geistigen Kraft, die Entwicklung des inneren Vermögens, die Weckung und Heranbildung der Geisteskräfte zu vielseitigem, gewandtem Gebrauch ist immerhin die wichtigste Aufgabe der Schule, neben welcher die Mittheilung von Stoff, von einer bestimmten Menge von Kenntnissen, erst als die zweite, nachstehende Aufgabe zu nennen ist. Freilich darf jene erste Aufgabe nicht in einen Formalismus ausarten, der sich gegen den Stoff gleichgültig verhält — weshalb denn eine große Zahl von Uebungsbüchern mit ihrem geistesarmen, geisttödtenden Stoff verwerflich wird, — es darf ferner, je größer die Zahl der Schüler ist, um so weniger die Methode, die Schüler alles selbst finden zu lassen, ausgedehnt, es darf nicht durch Häufung von Schwierigkeiten dem Schüler der ganze Unterricht entleidet werden. Aber daß sich Schwierigkeiten finden, an denen er sich üben soll, auch Schwierigkeiten, denen er nicht gewachsen ist, das einzusehen, ist für den Schüler von großem Vortheil. Das γνῶθι σαυτόν gilt auch hier; und es ist als die erste nothwendige Stufe zu weiterem Fortschritt zu bezeichnen, wenn der Schüler die Schwierigkeit einer einzelnen Stelle und worin sie liegt, wenn er im einzelnen Fall seine Rathlosigkeit, im Ganzen seine Bedürftigkeit deutlich erkennt. Dazu kann die Forderung einer angemessenen Präparation ihn führen.

Wenn der Lehrer die Regel befolgen muß, keine unverhältnismäßigen Schwierigkeiten seinen Schülern zuzumuthen, so wird er zunächst die Lectüre in der Art auswählen, wie sie der Kenntnisstufe jeder Abtheilung entspricht. Die Schüler sollen durch die sprachlichen Kenntnisse, die sie im Unterricht gewonnen haben, im allgemeinen zum Verständnis der gewählten Lectüre vorbereitet sein. Sie sollen durch Kenntnis der Wortformen und ihrer Bedeutung, endlich durch die Kunst, die einzelnen Worte zusammen zu construiren, zur Erfassung der Sätze ausgerüstet sein. Aber der Anwendung der allgemeinen Kenntnisse auf die vorliegenden Sätze treten im Anfang Hindernisse entgegen, die ohne Anleitung des Lehrers nicht wohl überwunden werden können. Mag dieser nun auch es für angemessen erachten, die Schüler zunächst ihren eigenen Versuchen zu überlassen, damit sie die Unzulänglichkeit ihrer Kräfte fühlen und um so aufmerksamer der Anweisung des Lehrers folgen, so muß doch, sobald die eigene Un-

zulänglichkeit fühlbar wird, auch die entsprechende Hülfe und Anleitung dargeboten werden.*)

Die Thätigkeit des Schülers bei der Vorbereitung auf das einzelne Pensum besteht dann, nach vorausgegangener Anleitung über den Gebrauch des Wörterbuchs und über das Aufbauen des einfachen und des erweiterten Satzes aus dessen Elementen, weiterhin darin, dies selbst vorzunehmen, d. h. vor allem die Bedeutung der einzelnen Wörter zu ermitteln, dann seine Elementarkenntnisse von der Construction der Sätze in Anwendung zu bringen. Nimmt die letztere Operation die Denkthätigkeit in Anspruch, so jene das Gedächtnis. Ich finde es nämlich durchaus für nothwendig, daß die Wörter, nachdem ihre Bedeutung in dem geeigneten Wörterbuche aufgesucht worden ist, nicht bloß mit dieser in ein Heft eingetragen, sondern auch dem Gedächtnis eingeprägt werden. Daß hie und da von einem Lehrer gestattet wird, jenes Heft in dem Buche neben sich zu haben, um dann erst während der Uebersetzung die Bedeutung und den entsprechenden deutschen Ausdruck zu entnehmen, scheint schlechthin ein störender und nachtheiliger Gebrauch. Wenn dem Schüler die Bedeutungen der Wörter nicht gegenwärtig sind, wenn seine Blicke von dem fremden Text in das Präparationsheft und von diesem in jenen hinüber und herüberstreifen, wenn demgemäß auch kein Versuch gemacht worden ist, bei der Vorbereitung den Sinn der Sätze zu ermitteln, so muß die Exposition so langsam und zögernd vor sich gehn, daß das Ganze nur mühselig zu Stande kommt und die oben angedeuteten Nachtheile der erst in der Schule zu überwindenden Schwierigkeiten eintreten. Aber es ist diese Erleichterung — nicht selten eine Nachgiebigkeit gegen die Bequemlichkeit der Schüler — durchaus ungerechtfertigt. Zur Kenntnis der Sprache gehört nothwendig Kenntnis ihres Wortvorraths, wenigstens der bekannteren Wörter. Das wird auch schwerlich von jemand geläugnet, aber man glaubt diesem Bedürfnis zu entsprechen, wenn man aus einem Vocabularium der Reihe nach Vocabeln memoriren läßt. Indes die so erworbene Wörterkenntnis, wenn die Wörter losgelöst aus ihrem Zusammenhang gelernt werden, haftet natürlich weniger in dem Gedächtnis, als wenn sie in ihrer Anwendung in concreten Verhältnissen aufgefaßt worden sind.**) Man beschränke das Expositionspensum auf das den Kräften

) Vgl. Köchly, Vermischte Blätter z. Gymnasialreform, Heft 2. 1848. S. 53 c). „Man bringe dem Schüler eine Methodik der Präparation bei, indem man sie ihn anfangs unter der Aufsicht und Leitung des Lehrers vollziehen lasse." Heydemann, Ueber den lat. Unterricht, mit besonderer Beziehung auf das Vocabellernen. Stettin. Programm v. J. 1856. S. 14: „Wenn dagegen bei einjährigem Lehrcursus der Lehrer im Laufe des ersten Vierteljahrs die Präparation auf zweckmäßige Art während der Lection selbst leitet), so gewinnt der Schüler durch die Thätigkeit, die er gemeinsam mit ihm und seinen Mitschülern ausübt, größere Gewandtheit im Auffinden der Beziehungen sowohl der einzelnen Wörter als auch der Satztheile, und somit auch mehr Unterscheidungsfähigkeit, Festigkeit und Selbstvertrauen u. s. w."

**) Es ist dies ein Punct, in welchem ich mit Köchly übereinstimme, der in der Schrift: Zur Gymnasialreform 1846, S. 66 erklärt: „Ebenso muß das leidige Vocabellernen, wo es noch nicht ganz verschwunden ist, abgestellt werden; es dürfen gar keine Wörter, sondern es müßen nur Worte gelernt werden, d. h. der Schüler muß von Anfang an unerbittlich angehalten werden, stets bei seiner Vorbereitung bis zum Verständnis des Ganzen wenigstens versuchsweise vorzudringen. Dadurch gewinnen die einzelnen Worte, die er kennen lernt, an Interesse, und ist ihm der Satz klar geworden, so wird ihm auch selten oder gar nicht das einzelne Wort fehlen." Anders entscheidet sich Heydemann in dem oben angeführten Programm S. 20, 21. „Das systematische Einüben der Vocabeln ist, wie mir scheint, besonders darum dem gelegentlichen" (als Gelegenheit zur Erlernung von Vocabeln bezeichnet H. namentlich auch das Uebersetzen aus

*) F. A. Wolf sah sich als junger Rector in Osterode genöthigt, sogar in Prima solche Anleitung zu geben; „ganze Stunden giengen damit hin, das rechte Präpariren zu lehren, erst in der nächsten Stunde ward zusammengesetzt" (F. A. Wolf von Arnoldt I. 62). Deshalb rieth er dann auch später in seinen Vorlesungen (a. a. O. II. 214), der Lehrer solle in den unteren Classen die Wörter selbst aufsuchen und dem Schüler zeigen, wie er sie aufzusuchen habe, namentlich ihn frühe daran gewöhnen, „den ganzen Artikel eines Wortes durchzulesen (J. M. Gesner: Lexicorum usus in tempore tironibus est ostendendus). D. Red.

entſprechende Maß, aber man beharre bei der Forderung, daß die darin vorkommenden Wörter bekannt ſein müßen. Die anfängliche Mühe lohnt ſich durch die Erleichterung, die dadurch allmählich für die Präparation entſteht.

Es iſt aber bei Erlernung der Wörter von Werth, daß dies von Anfang an in der rechten Weiſe geſchehe, daß die fremden Wörter überall durch die möglichſt entſprechenden der Mutterſprache erſetzt werden.*) Wo die Grundbedeutung mit einem Wort wiedergegeben werden kann, muß vor allem dieſes eingeprägt werden, ſo daß an der vorliegenden Stelle die Wendung oder Modification des Grundbegriffs von dem Lehrer bemerklich gemacht wird. Läßt ſich dieſer nicht mit einem Wort erſchöpfen, ſo muß durch mehrere Wörter der Umfang ſeines Gebrauchs beſchrieben und damit eine Andeutung des Grundbegriffs gegeben werden. Diejenigen Wörterbücher werden ſich am meiſten empfehlen, die nach dieſen Grundſätzen eingerichtet ſind. Je tiefer das zuerſt Eingeprägte in dem Gedächtnis haftet, je ſchwerer es ſpäter wird, dasſelbe, wenn es unrichtig oder einſeitig iſt, durch das Richtige zu erſetzen, um ſo mehr iſt darauf zu ſehen, daß gleich anfangs der fremde Ausdruck mit dem wahrhaft oder möglichſt gleichbedeutenden erſetzt werde. Die Treue und Genauigkeit im Einzelnen iſt auf der unterſten Expoſitionsſtufe das Wichtigſte.

Wenn der Lehrer bei den Anfängen der Expoſition je nach den Kenntniſſen ſeiner Abtheilung ſich darauf beſchränken kann, bei der Präparation Kenntnis der Wörter zu fordern, ſo wird auf höheren Stufen Verſtehen des Sinnes der einzelnen Sätze, weiterhin des Zuſammenhangs und die Fähigkeit, gut und gewandt in die Mutterſprache zu überſetzen, gefordert werden müßen. Je größer allmählich die copia vorborum wird, über welche der Schüler gebietet, um ſo mehr kann er ſeine Aufmerkſamkeit auf den Sinn des einzelnen Satzes und deſſen Zuſammenhang mit dem Vorangehenden und Folgenden richten. Denn allmählich erkennt er auch mehr und mehr, wie die Auffaſſung des Einzelnen und des Ganzen in gegenſeitiger Abhängigkeit ſtehen, und das Einzelne ſich nicht ohne Rückſicht auf den Sinn des Ganzen feſtſtellen läßt.

Wenn Schwierigkeiten, welche die Lectüre des nächſten Penſums darbieten würde, entweder durch vorgängige Andeutungen und Erläuterungen des Lehrers, oder durch die dem Buche beigegebenen Anmerkungen gehoben werden ſollen, ſo muß doch bei ſolcher Hülfe mit Vorſicht das rechte Maß eingehalten werden. Man mag dem Schüler poſitive Notizen darbieten, die zum Verſtändnis nothwendig und ihm nicht leicht zugänglich ſind, man mag ihn namentlich vor möglichen Misverſtändniſſen warnen und durch Fingerzeige auf die rechten Wege weiſen, aber das eigene Nachdenken darf man ihm nicht erſparen. Je leichter etwas gelernt wird, je leichter wird es vergeſſen, und unſre Zeit, die in den Bildungsanſtalten, Lehrmethoden und Lehrbüchern alles ſo bequem macht, fördert damit nicht die Intenſivität der Geiſtesbildung und das eigene Streben.

Auch eine befriedigende, gute, gewandte Ueberſetzung wird als Reſultat einer ſorgfältigen Vorbereitung auf jeder höheren Stufe in höherem Grade gefordert werden können.**) —

der fremden Sprache) „vorzuziehen, weil es die Kenntniſſe der Schüler in der Sphäre, in die es gehört, verhältnismäßig zu einem beſtimmten Abſchluß bringt; man kann fordern und durchſetzen, daß diejenigen, die ein gewißes Vocabularium durchgelernt haben, alle die Vocabeln wiſſen, die ſie ſich haben einprägen müßen.“ „Bei dem gelegentlich Erlernten ſpielt der Zufall, die Willkür, ja die Laune die Hauptrolle u. ſ. w.“ Bei einem aus claſſiſchen Schriftſtellern zweckmäßig gewählten Expoſitionsſtoff dürfte letztere Einwendung wegfallen. (Vgl. d. Art. Vocabular. D. Red.)

*) Heydemann Progr. S. 20 „Die ſorgfältigen Lehrer haben es in den Claſſen, in welchen der Grund zur Vocabelkenntnis gelegt wird, gewiß nicht unterlaſſen, auf die Fundamentalbedeutung der wichtigſten Wörter hinzuweiſen.“

**) Ein nur in unſerem papiernen Seculum mögliches Uebermaß iſt es dagegen, wenn ein Lehrer verlangt, daß die Schüler ihre Ueberſetzung nicht bloß im Kopfe, ſondern auch auf dem

Es fragt ſich, ob, wenn ein Autor für eine gewiße Stufe leicht genug iſt, die Vorbereitung nicht ganz wegfallen könne.*) — Daß die Schüler zuweilen, um von ihren Fortſchritten und Kenntniſſen, von der Schnelligkeit und Sicherheit ihrer Auffaſſung Proben abzulegen, aufgefordert werden, auch unvorbereitet manches zu überſetzen, iſt durch pädagogiſche Zwecke hinlänglich gerechtfertigt und ſteht nicht in Frage. Vielmehr handelt es ſich darum, ob in gewißen Fällen die Unterlaſſung der Präparation Regel werden darf. Dies, glaube ich, muß unter einer leichten Beſchränkung verneint werden. Es mag vorkommen, daß wenn in der Schule mit Rückſicht auf die Anſprüche andrer Fächer ein Minimum der Vorbereitung fixirt und dieſes Penſum vor dem Ende der Lection erledigt iſt, der Lehrer es für angemeſſen erachtet, auch ohne Präparation weiter überſetzen zu laſſen; aber dies muß als eine durch die Verhältniſſe herbeigeführte Ausnahme, nicht als Regel erſcheinen. Muß man ſelbſt bei dem Lehrer die Meinung misbilligen, als ob er auch unvorbereitet das Penſum in der Schule vornehmen dürfe, ſo noch mehr bei dem Schüler. Die Mangelhaftigkeit in Auffaſſung des Einzelnen käme dabei weniger in Betracht, als der Dünkel, der dadurch genährt würde, und die für das Leben verderbliche Gewohnheit, eine Aufgabe leichthin und oberflächlich zu erledigen.

Laſſen ſich dieſe Forderungen im allgemeinen aufſtellen, ſo wird doch ein Lehrer, namentlich bei vorgerückteren Schülern, noch dieſes oder jenes (z. B. Angabe und Ueberſicht eines größeren Zuſammenhangs, Aufdeckung von Schwierigkeiten und Anſtößen, Verſuche zu deren Löſung u. dgl.) zum eigenen Nachdenken aufgeben, und in der nächſten Lection ſich überzeugen können, ob und mit welchem Erfolg ſich die Schüler damit beſchäftigt haben. Hierüber läßt ſich eine allgemeine Regel nicht aufſtellen, und der erfahrene Lehrer muß freie Hand behalten.**) †Bäumlein.

Papier mitbringen. An die Stelle der Anſpannung der ganzen Geiſteskraft tritt dann in der Lection ein mechaniſches Vorleſen. D. Red.

) Köchly hat in ſeinen 1845—1848 veröffentlichten Reformationsplänen, die hauptſächlich darauf drangen, recht viel zu leſen, verſchiedentlich das Ueberſetzen ohne vorhergehende Vorbereitung empfohlen. Gegen ſchriftliche Präparation ſpricht er ſich in der Schrift: Ueber das Prinzip des Gymnaſialunterrichts der Gegenwart S. 8, §. 13 aus: „Dagegen iſt nichts geeigneter zur Stärkung des Gedächtniſſes, als mit Beſeitigung aller unnöthigen Schreibereien, die dem jungen Schüler ſo ſchwer fallen, als da ſind Präparation..... auf tüchtige bloß mündliche Präparation zu halten.“ S. 25, §. 29. „Der Neuſecundaner ſoll die griech. und lat. Grammatik..... dergeſtalt praktiſch geübt haben, daß er bei gehöriger Präparation in den geleſenen Schriftſtellern raſch und ſicher, wo nicht beſondere Schwierigkeiten obwalten, auch ohne Präparation wenigſtens verſtändlich überſetzen kann.“ Daſſelbe wiederholt er in der Schrift: Zur Gymnaſialreform. 1846. S. 31 und Blätter zur Gymnaſialreform Heft 2. 1848, S. 64, §. 76 c)).

**) Der treffliche, als Profeſſor am Stuttgarter Gymnaſium zu frühe verſtorbene Ludwig Bauer hat in einer Rede über „die Regeln, welche ſich für das Studium der Philologie aus einem Rückblick auf die Philologen des 15. und 16. Jahrhunderts ergeben,“ (ſüddeutſche Schulzeitung für Lat. und Realſchulen Stuttg. 1839) eine Schilderung des Verfahrens träger Schüler bei der Präparation gegeben, die man ergetzlich nennen könnte, wenn ſie nicht an manchen Orten nur allzu wahr wäre. Er ſpricht zuerſt von den bequemen Ausgaben mit Anmerkungen, in denen „der moderne Freund des Alterthums ſein Auge behaglich von oben nach unten gleiten läßt, und

*) Es ſind nach unſerer Anſicht zwei einander gegenüberliegende Klippen, die man bei dieſer Sache zu vermeiden hat: man darf einerſeits die Aufgabe für den Schüler nicht ſo ſchwer werden laſſen, daß er daran erliegt; der gewiſſenhafte Schüler fühlt ſich unglücklich, wenn er findet, daß ſeine Kraft der Forderung nicht gewachſen iſt, während er meint, die Löſung der Schwierigkeit werde in jedem Falle von ihm verlangt; der leichtſinnige hingegen wird in ſeinem Leichtſinn beſtärkt, wo nicht zur Unredlichkeit verleitet. Andrerſeits ſoll man die Aufgabe auch nicht zu leicht machen, damit eine geſunde Kraft noch gereizt werde, ſich daran zu erproben; es iſt nicht ermuthigend für einen tüchtigen Schüler, wenn man ihm alle Schwierigkeiten im voraus aus dem Wege räumt, wenn man ihm ſelbſt nichts zutraut und nichts zumuthet. Medium tenuere beati. Vgl. C. L. A. Krüger Progr. Braunſchw. 1848. S. 15. D. Red.

Präſentationsrecht, ſ. Beſetzungsrecht.

Preisaufgaben, ſ. Fortbildung S. 416.

Preußiſches Volksſchulweſen kann es nicht geben vor dem Vorhandenſein eines preußiſchen Staates, denn durch dieſen iſt ein preußiſches Volk im Sinne der Gegenwart erſt geworden. Was daher über das niedere oder wie das pr. Landrecht im Unterſchied zu dem gelehrten ſich ausdrückt, gemeine Schulweſen auf Staatsgebieten, welche nachmals Theile der preußiſchen Monarchie wurden, zu berichten iſt, das kann nur als Vorgeſchichte des preußiſchen Volksſchulweſens betrachtet werden. Aber ſowohl über dieſe Vorgeſchichte, als über die eigentliche Geſchichte des preußiſchen Volksſchulweſens, dieſer mannigfaltig und viel verzweigten, über weite deutſche wie ſlaviſche Länderſtrecken ausgebreiteten, bis an die franzöſiſche und belgiſche Volksthümlichkeit hinausreichenden, von den verſchiedenen Conſeſſionen des Landes mehr oder weniger eigenthümlich ausgebildeten, in die allgemeinſten und beſonderſten Verhältniſſe des Lebens durch angemeſſene Abſtufung Einfluß übenden Einrichtung, iſt aus leicht zu findenden Gründen von Inländern, von denen ſie nur geſchrieben werden könnte, noch nichts in vollſtändiger oder gar erſchöpfender Weiſe aufgeſetzt worden. Was als Geſchichtsdarſtellung in der Literatur gegenwärtig vorhanden iſt, läßt ſich auf den erſten Blick als flüchtig zuſammengeraffte, wenn ſchon überſichtliche Bente, wie das, was Victor Couſin in ſeinem Bericht über den Zuſtand des öffentlichen Unterrichts in Preußen, überſetzt von Kröger, Altona 1833, und als noch flüchtigeres Raiſonnement, was der reiſende Rendu in ſeiner Schrift: De l'éducation populaire dans l'Allemagne du Nord et de ses rapports avec les doctrines philosophiques et religieuses, Paris 1855, veröffentlicht hat, leicht erkennen.

Was unſer deutſcher Landsmann Heppe in ſeiner „Geſchichte des deutſchen V.-Sch.-W. III. Band, Gotha 1856," giebt, iſt ſo gut, als es die ihm wie jedermann zugänglichen und bekannten dürftigen Quellen ergeben. Eine Geſchichte des pr. V.-Sch.-W. wäre etwas nicht geringeres, als die zuſammenhängende Darſtellung, mittels welcher der Entwicklungsgang der vom Staate auf das Volk gerichteten Intention, es durch öffentlichen Unterricht, in der Abſicht es zu bilden, zu behandeln, und die Beſtrebungen anſchaulich würden, durch die jene Intention zur Ausführung gebracht werden ſollte und mit welchen Erfolgen dies geſchehen ſei.

Die Beſchreibung dieſer unendlichen und ſtillen Arbeit einer nach vielen andern Seiten mit ihren Gedanken, Sorgen und Mitteln gleichzeitig immer mit in Anſpruch genommenen Staatsverwaltung iſt wie geſagt unſeres Wiſſens noch nicht geliefert, wie belehrend ſie für das um das Schulweſen intereſſirte In- und Ausland auch ſein könnte. Es fehlt nämlich an zu vielem, als daß dies ohne weiteres wie im Beilauf geſchehen könnte. Damit, daß das Schultheater, ich meine, der status rei scholasticae irgend einer Zeit gezeichnet, damit, daß der ſogenannte Geiſt, welcher irgend einer zeitweiſen

dann nach einigem Verweilen zum Texte zurück." Allein, fährt er fort, „Griechiſch bleibt eben doch griechiſch, und die Noten dazu ſind faſt durchaus lateiniſch geſchrieben. Man muß alſo noch eine Art von Brücke haben, um über den Abgrund des Misverſtändniſſes hinwegzukommen. Hiefür iſt geſorgt. Neben, oder beſſer auf dem Claſſiker liegt ein zweites Buch, ganz ſchlicht in der lieben Mutterſprache abgefaßt, nemlich — um ohne Umſchweife zu reden — die deutſche Ueberſetzung des betreffenden fremden Schriftſtellers. Freilich iſt es immer noch ein herber Zeitverluſt (man hat ja ſo manche Gelegenheit, ſeine Zeit los zu werden), wenn man den lateiniſchen oder griechiſchen Satz, — verſteht ſich, ohne ihn zu verſtehen, — erſt vorher einmal durchleſen muß. Ein gewandter Kopf weiß ſich auch aus dieſer Schlinge zu ziehen; er lieſt nemlich die Periode zuerſt ganz flache in der Ueberſetzung und dann flüchtig im Urtexte nach. Bleibt zu bemerken, daß es eine Methode giebt, die noch kürzer vom Ziele abführt: ich meine, wenn man Urtext und Noten, Grammatik und Wörterbuch ungeleſen läßt, und bloß die deutſche Ueberſetzung, zur Noth auch erſt in der Lection, überläuft; denn die Schlagwörter bleiben ſchon im Gedächtnis haften und ſtellen ſich, wenn man ſelbſt überſetzen ſoll, wenigſtens beiläufig ein." D. Red.

Verwaltung des öffentlichen Schulweſens die Richtung gegeben hat, vergegenwärtigt oder der Beurtheilung unterzogen wird, damit iſt noch nicht die Geſchichte und der anſchauliche Bericht vom Zuſtand gegeben. Es gehört dazu eine eingehende Vertrautheit und Vorführung der Unternehmungen, welche verſucht, der Mittel, welche bereit geſtellt, der Anordnungen und Veranſtaltungen, welche zur Förderung getroffen, der Ergebniſſe, welche erreicht, ſowie nicht weniger der Fehlgriffe, welche hiebei gemacht worden ſind. Das vermag ein Ausländer am wenigſten mit voller Sicherheit und iſt auch von einem Inländer noch nicht genugſam geleiſtet worden. Was uns Ludw. von Rönne über das Unterrichtsweſen des preußiſchen Staates, Berlin Band I. 1855 geliefert hat, ſind ſehr ſchätzbare Grundzüge und ein reicher Apparat von Beſtimmungen der leitenden Behörden, aber kein lebensvolles Bild vom geſchichtlichen Verlaufe. Was hier gegeben werden kann, darf, wenn es nicht über das einer Encyklopädie zuſtändige Maß hinausſchreiten ſoll, kaum auf mehr ausgehen, als auf eine hiſtoriſche und ſtatiſtiſche Skizze, welche einer ſpätern ausführlichen Arbeit beſtenfalls zum Anhalt oder zur Unterlage dienen könnte. Adminiſtrative Berichte bilden aber noch keine Geſchichtsdarſtellung.

I.

Wie ſchwach nun auch ganz beſonders für die Vorgeſchichte die bekannten Quellen fließen, ſo darf dieſelbe hier doch nicht außer Betracht gelaſſen werden, wenn es darauf ankommt, einen genügenden Einblick in die nachmaligen Verhältniſſe zu geben. Sie wird in ihrem Verlaufe ſich am füglichſten an die Ländergebiete anzuſchließen haben, wie ſich dieſelben zu dem Ländercomplexus nach und nach verfeſtigt haben, der das anſehnliche Staatsgebiet der preußiſchen Monarchie gegenwärtig bildet.

A. 1. Dieſe Vorgeſchichte wird man von den erſten Schulanfängen an in denjenigen Landſchaften, welche unter dem Kurfürſten Joachim II. den Grundſtock der gegenwärtigen Monarchie ausmachten, zunächſt zu verfolgen haben. — In der Kirchenordnung des Kurfürſten Joachim vom J. 1540 heißt es: „Dieweil auch zur Erhaltung chriſtlicher Religion und guter Polizei aufs höchſte von Nöthen, daß die Jugend in der Schule unterweiſet werde, und die Schulen etliche Zeit her in merklichen Abfall kommen, wollen wir, daß die in allen Städten und Märkten wiederum angericht, reformirt und gebeſſert ꝛc. werden“ (Mylius, Const. March. I. Th. 1. Abth. Nr. II.). Dieſe Kirchenordnung ſetzt das Vorhandenſein von „Schulmeiſtern“ und „Schulgebäuden“ alſo voraus, verſteht aber unter den Schulen ſolche, die ſich in Städten befinden und in denen neben Elementargegenſtänden Latein gelehrt wurde.

Was ſich im Verfolg hievon und inſonderheit auf Veranlaſſung der Viſitations- und Conſiſtorialordnung von 1573 (bei Mylius Const. Marchic. I. Th. 1. Abth. Nr. VII. S. 274—339) in einem Zeitraum von faſt 200 Jahren, von 1573—1763, auf einem allmählich ſich vergrößernden Länderbereiche als Schulweſen für das Volk nach und nach ausbildet, kommt ſehr gelegentlich, ſehr ſpärlich, armſelig, allezeit im Anſchluſſe an die Kirchen und unſicher an den Tag, wenn wir es mit dem Späteren, ſonderlich dem in der gegenwärtigen Periode vergleichen. Es gab für die aufrichtigſten Abſichten energiſcher Regenten, welche das Land gehabt, immer ſo rieſengroße Anforderungen, ſo weitläuftige Bedürfniſſe und Schwierigkeiten, ſo knappe Mittel wie von Macht ſo auch damals von Recht, daß das Schulweſen im Volke in ein paar Jahrhunderten zu nichts rechtem zu kommen vermochte. Es ſollte alles ſo viel als möglich ſich ſelbſt machen. Das Staatsoberhaupt ſchien für dieſe ſelbſtverſtändliche innere und anſcheinlich unanſehnliche Angelegenheit zu hoch zu ſtehen, auch nicht viel Zeit übrig zu haben. Dazu war das Volk weder der Confeſſion, noch der Sprache nach ein einiges. Es gab evangeliſche und katholiſche, deutſche, polniſche und litauiſche Unterthanen, deren Gemeinden unter Patronen ſtanden, welche niemals etwas rechtes leiſten wollten, der Juden nicht zu gedenken. Man war damals vielleicht bisweilen willens, nach einer Seite hin Genügendes zu ſchaffen, man war

aber selbst nicht schulerfahren genug, um über mehr als das Allerkümmerlichste hinauszukommen. Die langsam und schwerfällig von statten gehende Schulentwicklung ist ursprünglich staatenweise gewesen. Der brandenburgisch evangelische Stammstaat hat den status quo bei den nach und nach zugekommenen Erwerbungen seiner Fürsten übernommen und nach Bedarf gelegentlich auf dem überkommenen Grunde fortgebildet. Erst mit dem Generallandschulreglement vom J. 1763 ist für die evangelischen Lande, mit Ausnahme der reformirten französischen Gemeinden, eine erste allgemeine Verordnung erlassen worden.

2. In der Kurmark Brandenburg deutet die 1573 von Johann Georg erlassene kurmärkische Visitations- und Consistorialordnung zwar, wie bereits bemerkt wurde, auf das Vorhandensein von Schulen, Schulmeistern und ihren Gesellen hin. Es müßen diese Schulen aber immer noch als Stadtschulen angesehen werden. Auf den Dörfern giebt es in jener Zeit und noch in langer Zeit keine Schulen; auch wird in der Consistorialordnung von der Einrichtung solcher nicht gesprochen. Dem Küster wird die Pflege des Katechismus bei Kindern und Gesinde ohne Zweifel nach dem Wortlaut der in der Kirchenordnung von 1540 enthaltenen trefflichen Erklärung befohlen, und diese Einrichtung darf immerhin als sicherer Ansatz zur Ermöglichung eines nachmaligen Schulwesens angesehen werden. Für die Mädchen in den Städten wurden indes förmliche Schulen eingerichtet, über deren besondere Einrichtung nichts berichtet wird.

Auch die Kirchenvisitationsinstruction vom J. 1600 bezieht sich noch immer wieder nur auf Stadtschulen. Erst nach dem dreißigjährigen Kriege unter Kurfürst Friedrich Wilhelm dem Großen entstehen einige Knaben- und Mädchenschulen auf Dörfern und deuten auf den Anfang eines Landschulwesens hin. Es wird 1662 befohlen, daß die Kirchen und Gemeinden (d. h. die Vertreter des Kirchenvermögens und der zur Kirchengemeinde gehörenden Einzelnen) allen Fleiß anwenden sollten, daß hin und wieder, sowohl in Dörfern, Flecken als in Städten wohlbestellte Schulen angeordnet würden. Weiteres ist über dieses Schulwesen nicht zu ersehen.

3. An diesen ersten Keim des brandenburgischen Kurstaates kamen als bedeutendere Landstriche mit staatlich geordneter Organisation unter Johann Sigismund 1609 die Lande Jülich, Mark und Ravensberg und das Herzogthum Preußen 1619; unter dem großen Kurfürsten Hinterpommern mit Appertinenzien, das Herzogthum Magdeburg und die Fürstenthümer Halberstadt und Minden. In den genannten rheinischen Landen lenkte das Schulwesen der reformirten und lutherischen Gemeinden die Aufmerksamkeit der Regierung nach und nach auf sich, und erhielt das der ersteren 1662 in der märkischen ref. Kirchenordnung des großen Kurfürsten, und das der letzteren in der lutherischen vom J. 1687 einzelne Bestimmungen, welche das Schulwesen, das den Kirchengemeinden zugehörig war, staatsobrigkeitlich zu regeln begannen. Die öffentlichen Kirchspielschulen sollen erhalten werden, Winkelschulen, wie damals die gegenwärtigen Privatschulen genannt wurden, nicht gestattet sein. In Wesel war 1687 sogar die Begründung einer Pflanzschule für Schulmeister unter dem Namen eines Contuberniums vorbereitet worden, aus welcher Stiftung nachmals Seminaristen fürs Schulmeisterseminar gewonnen wurden. Vom katholischen Schulwesen ist in den fürstlichen Verordnungen noch keine Spur. In Preußen, dem alten Ordenslande des Ostens, hatte es schon vor der Secularisation unter den Hochmeistern in der Stadt Königsberg nicht an Schulen gefehlt; das platte Land dagegen ermangelte ihrer; 1568 und 1598 wird in Verordnungen indes ihrer schon gedacht. In Pommern erfolgte die erste Einrichtung von Volksschulen ganz spät. Die pommersche Kirchenordnung von 1563 kennt noch keine Dorfschule. In dem Abschnitte derselben, welcher „von den Schulen" handelt, werden neben den

lat. Schulen nur „deutſche Schreibſchulen“ und „Jungfrauenſchulen“ erwähnt, welche in den Städten eingerichtet werden ſollen. Die deutſchen Schulſchreiber ſollten vom Rath beſtellt und mit Wohnung von dem Kaſten verſorgt werden. So ſie fromm ſind und dem Paſtor nicht widerwillig, mag man ihnen aus dem Kaſten ein Geſchenk geben, Beſoldung aber nehmen ſie von ihren Schülern, die ſollen ſie lehren leſen, recht und wohl ſchreiben und rechnen und ſollen ſie zum Katechismus und zu der Predigt halten, wie ihnen mit Rath des Paſtors eine Form ſoll vorgeſchrieben werden. — Im Magdeburgiſchen wurde erſt nach dem dreißigjährigen Kriege der Verſuch gemacht, die Grundlagen eines evangeliſchen Volksſchulweſens zu ſchaffen. Die Küſter wurden durch die vom Adminiſtrator Auguſt 1652 erlaſſene Kirchenordnung angewieſen, den Pfarrern in allen dienſtlichen Verrichtungen gehorſamlichſt zur Seite zu ſtehen und „die Knaben und Mägdlein leſen und ſchreiben lehren, wie auch den Katechismus und den chriſtlichen Kirchengeſang, worauf die Prediger mit Fleiß ſollen Achtung geben, auch das Volk, ihre Kinder in die Schule zu ſchicken, ernſtlich ermahnen. Es wurde hier nicht bei bloßen Verordnungen belaſſen, ſondern durch die Vornahme einer allgemeinen Kirchenviſitation ihre Vollziehung und wirkliche Einführung unterſtützt. Die traurigen Ergebniſſe der Viſitation wurden Veranlaſſung, in dem Viſitationsdecret und Abſchied vom J. 1656 weitere ſchulfördernde Beſtimmungen zu erlaſſen, obſchon aus der Schulordnung, welche 1658 Auguſt nicht bloß für die lat. Schulen der Städte, ſondern auch für die Dorfſchulen gab, hervorgieng, daß auf dem Lande die Einrichtung von Schulen immer noch nicht durchgeſetzt werden konnte. Die Beſtimmungen derſelben blieben bis ans Ende des Jahrhunderts dieſelben.

B. 1. Selbſt mit der Geſchichte der anhebenden preußiſchen Monarchie beginnt ſofort noch nicht die preußiſche Volksſchule. Wenn auch unter König Friedrich I. diejenigen Seiten und Stufen des öffentlichen Bildungsweſens nachhaltige Anregung und Förderung erfuhren, welche Ausſicht gaben, Ruhm und Glanz auf die neugeſchaffene Krone und das zu einer Monarchie vereinigte Land in hervortretender Weiſe und wo möglich weit hinaus zuwegezubringen, ſo wurde für das damals und auch noch heute oft genug ſogenannte „niedere“ Schulweſen, nur einige wenige unerhebliche Anregungen zur Wittwen- und Waiſenverſorgung der Schullehrer ausgenommen, und außer einer Vorſchrift zu gründlicherer Viſitation nichts bemerkenswerthes geſchaffen. Das aber iſt nicht viel. Denn wie wohlausgedacht eine Viſitationsordnung für einen Verwaltungsbetrieb immer ſein mag, ſo vollziehen die Viſitirenden mit allen Verordnungen und Beſtimmungen den Betrieb lange nicht ſelbſt; ſie kommen bei dem gut vollzogenen, wie bei dem übel gehandhabten mit Lob oder Tadel nur hintendrein, d. h. zu ſpät. Von dem Betrieb der Lehrenden hängt ſelbſtverſtändlich die Hauptſache ſelbſt ab. Die Güte und Kraft hat ein Schulweſen hauptſächlich in ſeinem Lehrſtande. So lange es noch nicht Lehrer von gehöriger Art giebt, kann es auch kein Schulweſen rechter Art geben. Es blieb darum das Schulweſen der Art ſeines Betriebes nach, von anderen Seiten desſelben ganz zu geſchweigen, noch lahm und bedeutungslos, denn noch fehlte eben jener zum Gedeihen desſelben weſentliche Haupttheil, der wirkliche Lehrerſtand. Was bis dahin „Lehrer“ hieß, das waren in Städten Literaten mehr oder minder verkommener Art, oder Candidaten, welche die Schulſtation durchpaſſirten, um ſo ſchnell als möglich in das lohnendere Predigeramt zu gelangen, wie noch heute zu erleben; in Dörfern aber waren es Handwerker, die daſelbſt anſäßig geworden waren, abgedankte Herrendiener und invalide gewordene Soldaten. Perſonen von genügender Bildung und von eigentlicher Lehrkunſt waren noch gar nicht vorhanden, und die Zahl jener ihr Werk nur ungenügend treibenden Lehrer war nicht einmal ausreichend. Es iſt die Frucht des achtzehnten Jahrhunderts und namentlich das Verdienſt der Regierungen Friedrich Wilhelms I. und Friedrichs II., welche beide, wie in andern Dingen, ſo auch in den Schulangelegenheiten faſt nur als eine einzige anzuſehen ſind,

daß darauf bezügliche Anfänge zum gesicherten Fortschritt in der Begründung und Vorbereitung eines Volksschulwesens gemacht wurden.

a) Die Zeit Friedrich Wilhelms I. war eine Zeit des Ansammelns, Anbahnens, Vorübens. Nicht Geld nur und Soldaten brachte der vorsorgende König für den künftigen großen Kriegsherrn zusammen; er hinterließ dem künftigen, eben so großen Friedensfürsten eine Bevölkerung, in welcher Gehorsam gegen die Obrigkeit, Gottesfurcht, Arbeitsamkeit und Wirthschaftlichkeit an der Tagesordnung waren. In dieser Bevölkerung hatte er allein 1800 Schulen angelegt. Unter seinem ausgesprochenen Schutze sammelte sich in Halle der sogenannte Pietismus, und von da durfte er sich unbehindert mit seinen Bestrebungen in die preußischen Lande ausbreiten. In dieser tieferen Lebensrichtung trat bekanntlich ein bis dahin in solchem Grade nicht gesehener Antheil am Erziehungs- und Unterrichtswesen und infolge davon auch an derjenigen Seite desselben hervor, welche wir gegenwärtig unter dem Namen Lehrgeschicklichkeit verstehen (vgl. d. Art. Francke). Seit den Bemühungen Franckes in den Halleschen Stiftungen giebt es namentlich in Preußen Lehrer, wirkliche Schullehrer, d. h. Personen, welche nun nicht mehr aus bloßem Instinct oder auf das Gerathewohl losdociren, sondern solche, welche mit Liebe und Einsicht unterweisend und ernstlich auf das Unterrichtsgeschäft Bedacht nehmend, auf die Jugend einzugehen geschickt werden, und ihren unterrichtlichen Erfolg von eben dieser Geschicklichkeit, mit welcher sie gewissenhaft das Werk treiben, erhoffen und erwarten dürfen, und nicht mehr von der Gunst des Zufalls. Es kommen damit die Grundlagen zu Stande, aus denen sich eine Lehrkunst und eine Lehrerpersönlichkeit, ja, wie es nun am Tage ist, ein Lehrerstand entwickeln konnte. In den Francke'schen Kreisen fängt man infolge von dem, was ihrem Mittelpuncte von Gotha her aus den unterrichtlichen Bestrebungen Ernsts des Frommen erinnerlich geblieben sein mochte, und was er aus den Schriften des Comenius, mehr noch als aus denen des Ratich entnommen, an, es nun mit Ernst und Eifer anzulegen auf förmliche Vorbildung von Lehrern, freilich zunächst nur für die Lehrerstellen, die sich unter Francke's Augen bildeten und unter seinen Händen zusehends erweiterten und mehrten, und die in ausgedehnten Kreisen nach und nach das lebhafteste Interesse rege machten. Köpfen von organisatorischer Begabung und Bestrebung, wie Friedrich Wilhelm I. und Friedrich II. es waren, konnte es nicht schwer werden, zu erkennen, daß man, wenn man Hunderte von Schulen im Lande ins Leben rufen und darin erhalten wolle, auch darauf im voraus zu denken habe, Lehrer für dieselben zu erlangen, weil dieselben vom Himmel nicht fallen und man sich dabei weder aufs Strand- noch wie beim damaligen Militär aufs Werberecht zu verlassen habe. Das kann man schon daraus entnehmen, daß in einem Patente vom 10. Nov. 1722, frühere Zulassungen beschränkend, bestimmt wird: „daß zu Küstern und Schulmeistern auf dem platten Lande außer Schneidern, Leinewebern, Schmieden, Radmachern und Zimmerleuten sonst keine anderen Handwerker angenommen werden sollten." In dem Rescript vom 17. Sept. 1738 aber heißt es: „Wider die herumlaufende Schneider und Fuscher, auch das Hausiren, und daß auf dem platten Lande außer dem Küster und Schulmeister gar kein Schneider geduldet werden soll." Augenscheinlich, um dem Küster und Schulmeister dadurch einigen Erwerb mehr aus dem Betrieb der Schneiderei zu sichern. Es wurde insonderheit wohlgefällig bemerkt, als der Prediger Schinmeier zu Stettin auf der Lastadie eine Art von Lehrerseminar 1735 einzurichten begonnen hatte; eine ganz besonders wichtige Sache aber war es dem König, unter dem 5. Dec. 1736 eine Ordre an den Abt Steinmetz zu Kloster Bergen bei Magdeburg über Eröffnung eines Seminars daselbst zu erlassen. — Das Hervorragende in dem Entwickelungsgange, welchen das Volksschulwesen in der Regierungszeit dieses und des folgenden Königs von Preußen nahm, sind die ganz bestimmten Anfänge von einer geflissentlich erstrebten Lehrerbildung und im Gefolge davon die Versuche von einer methodischen Anfassung der Lehrgegenstände, indem natürlicher Weise die

bereits an dem Volksschulwesen angelegten andern Seiten gleichfalls ihre weitere Berücksichtigung erfuhren, um sie zu erhalten oder fortzubilden. So erfolgt unter Friedrich Wilhelm I. (October 1713) eine Königl. preuß. Evangel. Reformirte Inspectorial-, Presbyterial-, Classikal-, Gymnasien- und Schulordnung, das erste Schulgesetz, das sich über die genannten Confessionsgenossen in der ganzen Monarchie erstreckt, jedoch wieder außer Cleve, Mark und Ravensberg.

Im J. 1715 erhalten die evangelischen Superintendenten und Pröpste der Kurmark ihre Instruction über Anstellung der Localvisitation. Durch spätere Verordnungen begründet der König die allgemeine Schulpflichtigkeit, die seinem Volke zum großen Segen und gegenwärtig bei demselben zu einer Sitte geworden ist, und welche die in Politik und Pädagogik principreitenden Fortschrittsmänner und ultramontanen Klerikalen unserer Tage, die sich als Wardeine der Volksinteressen geberden, die Stirn haben, in ihrem Rechte und Nutzen in Frage zu stellen, oder wohl gar in ihren Folgen zu beklagen! — Engländern und Franzosen zu Trotz, die darthun, wie schwer es bei ihnen mit der Volksbildung selbst in unsern erleuchteten (!) Tagen vorwärts gehe, wo die Unterweisung in das Selbstbestimmungsrecht einer bildungslosen Familie gelegt ist. — „Die Superintendenten sollten sich der Präparation tüchtiger Schulmeister entweder selbst oder unter ihrer Leitung durch geschickte Schulcollegen und fromme Studiosen annehmen. Wer gute Schulmeister wisse, solle sie dem Propste anzeigen." — Auf geflissentlich vom Staate eingerichtete Anstalten für Lehrerbildung kommt man noch nicht; es soll nämlich die in ihrer ganzen Wichtigkeit noch nicht erkannte Sache nichts kosten; sie soll sich von selbst machen. —

Der Landesbehörde zu Königsberg befahl er, nachdem er bei seinen wiederholten Reisen durch Preußen und Litauen bemerkt hatte, daß das Landvolk, besonders in Litauen, sich nach seinem eigenen Ausdrucke „in einem höchst deplorablen Zustande in Ansehung alles Wissens und Thuns befände" (2. Juli 1718) auf das nachdrücklichste, „mit zusammengesetzten Kräften doch endlich der Unwissenheit abzuhelfen," und schickte zu diesem Zweck verschiedene Deputationen selbst nach Litauen (vgl. den Schulrath an der Oder), versah dort allenthalben die großen Dörfer mit Schulmeistern und legte jedem ½ Huse „frei von Zins und andern oneribus" zu; er erneuerte von Zeit zu Zeit seine Befehle, drang noch eifriger auf Mehrung von Schulen, als er Colonisten aus verschiedenen Gegenden, besonders die Salzburger, ins Land gezogen hatte. Gleichwohl vergieng noch eine lange Reihe von Jahren, bis er die für die Provinz Preußen als Fundamentalschulgesetz geltenden Principia regulativa publiciren und zur Ausführung bringen lassen konnte. Bei der Bekanntmachung derselben (21. Febr. 1737) war angezeigt, „wie der König jedermann zu wissen füge, daß vordem der Unglaube und die Finsternis, darin die Jugend hin und wieder in dem Königreich Preußen zu ihrem zeitlichen und ewigen Schaden sich befunden und aufgewachsen, von ihm, dem Könige, nicht nur mit besonderem Mitleide angesehen, sondern auch demselben durch nach und nach erfolgte Verordnungen seither entgegen gegangen worden. Da aber der König seinen Zweck doch nicht erreichen können und also nöthig gefunden, dahin zu sehen, daß, soviel thunlich, allenthalben tüchtige Subjecte der Jugend vorgesetzt, diese aber auch mit dem nöthigen Unterhalte versorgt würden: so habe er ein Capital von 50,000 Thalern dazu allergnädigst hergegeben, daß solches nun zu ewigen Zeiten zur Banung des Reiches Gottes unvermindert möge beibehalten werden." — Von den Interessen dieser Summe sollte der nöthige Zuschuß geschehen, wenn etwa eine Schulsocietät den nothwendigen Unterhalt eines Schulmeisters aufzubringen nicht im Stande wäre, oder durch Unglücksfälle zur Zeit daran behindert, oder etwa ein Schulgebäude von den Flammen verzehrt würde. Die Verwaltung dieser unter dem Namen Mons Pietatis gegründeten Stiftung besorgte ein eigens dazu etablirtes Collegium, welchem ein Etatsminister vorstand. Die Zinsen kamen durch die Special-Kirchen- und Schulcommission zur Vertheilung. — Weiter erfolgen in

den Principiis genaue Bestimmungen für die Verpflichteten beim Schulbau und über das Einkommen des Schullehrers, sowie Insinuationen bei dem Adel und der Geistlichkeit, sich der Sorge für die Subsistenz der Schullehrer förderlich anzunehmen, welche ein Zeichen sind, daß die genannten Stände sich nicht so sehr den königlichen Intentionen anschloßen, als es sich für sie geziemt hätte. Es ist aber aus den Principiis besonders hervorzuheben, „daß die zu Schulsocietäten vereinigten Gemeinden zur Errichtung und Erhaltung der Schulgebäude verpflichtet sind, der Staat das Bau- und Brennholz zu liefern hat, Thüren, Fenster und Kachelöfen aber durch Collectengelder zu decken sind, daß ferner zum Unterhalt des Lehrers jede Kirche jährlich 4 Th., jedes Schulkind vom 5. bis 12. Jahre jährlich 4 Ggr. zu zahlen, außerdem demselben von den „Bauern" verschiedene Naturalien zu liefern und Ansprüche auf freie Weide für einen kleinen Viehstand, Confirmandengelder ꝛc. zuzubilligen sind, und endlich, daß wenn „ein Bauer oder Instmann" mehr als zwei Kinder zur Schule zu schicken hat, die Staatsverwaltung, welche dem Lehrer auch einen von den Dorfschaften zu beackernden Morgen Landes zu überweisen hat, das Mehr des Schulgeldes zu entrichten verpflichtet sein soll. — Von welcher tiefen Bedeutung die Ausführung dieses Schulreglements für die damalige Zeit sein mußte, in welcher fast noch in keinem europäischen Staate der Impuls zu einem öffentlichen Volksschulleben gegeben war, wird keines Nachweises bedürfen. Gleichwohl leuchtet es ein, daß bei der zu jener Zeit durchgehends im Landvolke herrschenden Ignoranz und daher wohlverzeihlichen gänzlichen Verkennung der Nützlichkeit des Schulwesens von einer durchgreifenden Einführung des öffentlichen Volksunterrichts keine Rede sein konnte. Dieselbe mußte auf unendlich viele Hindernisse stoßen, die um so schwieriger zu beseitigen waren, als es sich um Aufbringung von Geldmitteln, gegen welche Volk und Adel sich sträubten, und um Gewinnung von Lehrern handelte, welche nicht vorhanden waren, und, wie aus den angeführten Princip. regul. hervorgeht, nicht selten durch Handwerker ersetzt werden mußten, die aber wiederum selbst mit Rücksicht auf die damaligen Zeitverhältnisse in ihrer Lehrqualification zweifelsohne zu sporadischen Erscheinungen gehörten. Der öffentliche Unterricht konnte daher nur allmählich einer fruchtbaren Entwicklung entgegengeführt werden, Periode um Periode Vorurtheil und Ignoranz im Volke verdrängend. Dabei bedurfte es von Seiten der Staatsbehörde der unausgesetzten Energie in Ueberwachung und Fürsorge des Volksschullebens, wenn ein Stillstand vermieden und ein Fortgang ermöglicht werden sollte.

Im J. 1738 folgt ein neues Rescript, das „bei der geschehenen Einrichtung der Dorfschulen weiteres Wichtige beobachtet und zur schleunigsten Execution gebracht wissen wollte." Hierzu gehört die Bestimmung: „Es müßen tüchtige Subjecte zu Schulmeistern angenommen werden, und, da sie vom Erzpriester und Prediger zu bestellen, so haben sie auch die Aufsicht über dieselben in allen das Lehramt und Leben angehenden Fällen." Im J. 1740 waren 1700 Volks- und Landschulen in jenen Gegenden. 1801 waren 1284 königliche und 684 adelige und magistratualische Patronate mit 1971 Lehrern, welche zum Theil von den kleinen Seminarien, zum Theil von Predigern gebildet worden waren. Es wurden dazu immer noch Handwerker und Soldaten genommen. Die Zahl der Schüler, welche damals in jenen Gegenden unterrichtet wurden, war 92,500.

Für Pommern, das in einem wichtigen Theile erst unter Friedrich Wilhelm I. zur Monarchie gekommen war, hatte er gleichfalls viele Sorge, indem er durch Specialbefehle das Einkommen der Schullehrer einigermaßen regelte, auf geordneteren Schulbesuch zu halten drang und mehrere Lehrer aus der Berliner Realschule hinschickte, selbst über Unterrichtsgegenstände Festsetzungen traf. „Die Weise zu informiren hat jedes Orts Prediger mit Rath des Präpositi vorzuschreiben." „Die Schulmeister haben die Katechisatien (des Pfarrers) in der Schule fleißig zu wiederholen, und kann der Prediger auch den Schulmeister, wenn er darzu einige Geschicklichkeit hat, in seiner Gegenwart in seiner Schule katechisiren lassen." Nach der Instruction

für die Viſitation der pommerſchen Stadtſchulen ſollten unter andern auch die Fragen Beantwortung finden, welche ein reges Intereſſe, dem Schulweſen aufzuhelfen, erkennen laſſen, nämlich: „Ob zum Schaden der öffentlichen Schulen auch überflüſſige Klippſchulen geduldet werden?“ — „Was man für Vorſchläge zur Verbeſſerung des Schulweſens zu thun habe?“ — „Ob überflüſſige und allzuviel Ferien gebräuchlich ſind?“ — Der Präpoſitus hatte theils ſelbſt zu veranlaſſen, was die Noth jedes Ortes erforderte, theils ſeine Vorſchläge zur Verbeſſerung des Schulweſens beizufügen.

Für die deutſchen Privatſchulen in den Städten und Vorſtädten Berlins publicirt der König auf Antrag des Magiſtrats zu Berlin ein von den oberſten Kirchenbehörden daſelbſt approbirtes Reglement unterm 16. Oct. 1738, welches die vollkommenſte Auffaſſung der Volksſchule in ſtädtiſchen Verhältniſſen darſtellt, die aus jener Zeit vorliegt. Das Reglement zerfällt in fünf Abſchnitte, von denen I. von Beſtellung der Schulmeiſter, II. von der Tüchtigkeit und nöthigen Eigenſchaft der Schulmeiſter, III. von den Pflichten der Schulmeiſter, IV. vom Gehalt der Schulmeiſter, V. von dem Verhalten der Eltern handelt.

Die geſetzlichen Beſtimmungen, welche von dieſem tüchtigen, wohlmeinenden, oft miskannten Regenten ausgegangen ſind, halten ſich immer im engſten Anſchluſſe an die nächſten Bildungsbedürfniſſe der damaligen Jugend, richten ſich nach den damaligen Vermögensverhältniſſen der Gemeinden, ſowie nach den Sitten und Gewohnheiten der bezüglichen Landſchaften, und normiren die Beſoldung nach den Anſprüchen, welche zu ſeinen Zeiten ein Lehrer für ſeine wahrſcheinlich ſehr mäßigen Leiſtungen etwa machen durfte. Wo kein ſtarker Trieb zum Lernen iſt, wie in jener Zeit der Fall war, da hat auch das Lehren einen ſchwachen Werth.

Wie ernſt ſich nun auch die wohlgemeinte Fürſorge des Königs in ſo vielſeitiger und beſtimmt eingreifender Weiſe zeigt, und obgleich ſich die Zahl der Schulen unter ihm beträchtlich vermehrte: ſo kam es doch zu einem eigentlichen innerlichen Aufſchwung des Schulweſens im allgemeinen noch nicht; durch die gemeſſenen Verordnungen der Landesbehörde wird indes die Bevölkerung gewöhnt, ſich nach den landesväterlichen Willensäußerungen zu halten, auch in den Dingen der Schule, und auf ſolche Weiſe den Reſpect zu lernen vor der Schule, welchen ſie im ganzen auch gegenwärtig noch vor ihr hat; der Lehrſtand aber bewegt ſich noch in den geiſtloſen Bahnen, welche er ſich immer bald genug austritt, oder die er ſchon vorfindet. — Es war noch kein Geiſt in dem Räderwerke des Schulbetriebes.

b) Friedrich II. (vgl. d. Art. Friedr. d. G.) tritt zunächſt ganz in die Fußſtapfen ſeines Vaters. Wenn ihm auch die Kriegsjahre bis 1763 weder Zeit noch Mittel ließen, für die Schule viel zu thun, ſo läßt er ſie doch auch in dieſer Zeit nicht ganz aus den Augen. Um zuvörderſt keinen Zweifel darüber aufkommen zu laſſen, daß auch unter ſeiner Regierung in Preußen die Befehle, welche den zur Tragung der Schullaſten verpflichteten Patronen und Gemeinden nicht ſonderlich erwünſcht geweſen ſein und die deshalb nur die knappeſte Ausführung erhalten haben mochten, fortdauernde Gültigkeit haben würden, läßt er am 13. Oct. 1740, 29. Oct. 1741 und wiederholt in dem friedlichen Jahre 1743 am 2. Januar das „Reglement wegen Erhaltung des auf dem platten Lande in Preußen eingerichteten Schulweſens“ ergehen, worin er nicht bloß die Anlegung neuer Schulen auf den adligen Dörfern und die Verſorgung von Lehrern anordnet, ſondern auch befahl, „daß es bei dem einmal feſtgeſetzten Schulreglement in der nach demſelben gemachten Einrichtung beſtändig ſein Verbleiben haben, und darwider keine Veränderung, unter welchem Vorwand es auch ſein möchte, vorgenommen oder gemacht werden ſolle.“ Es ſind indes mehr Befehle und Verordnungen, welche Zeugnis ablegen von einem Zunehmen landesväterlicher Ernſtlichkeit und Einſicht in das Erforderliche, als erhebliche reelle Geldaufhülfen, durch die der große König in den älteren Beſitzungen ſeines Staates ſein Schulintereſſe zunächſt zu erkennen giebt; doch hatte er in Hecker (vgl. d. Artikel) einen Schatz gefunden, durch deſſen

perſönliches Wirken fürerſt mehr als durch Aufwendung großer Geldſummen geſchafft werden konnte. Durch die Bemühungen jenes verdienſtvollen Mannes war nämlich zu großer Zufriedenheit des Königs um 1748 ein Küſter- und Schulmeiſterſeminarium für die Kurmark in Wirkſamkeit getreten, und dasſelbe mit der Berliner Realſchule in Verbindung geſetzt worden.*)

Bei Errichtung des lutheriſchen Oberconſiſtoriums gab der König dieſer Landesbehörde den Auftrag, auf die Schulen, inſonderheit der Kurmark, unmittelbar mit Acht zu haben, damit dieſelben mit tüchtigen Schulmeiſtern beſetzt und die Jugend wohl angeführt werde. Er wollte alſo das Schulweſen zunächſt der Kurmark zu einem Muſter und Vorbilde erhoben ſehen, auf welches dann die andern Theile des Staates könnten verwieſen werden. Für die Provincialconſiſtorien ſollte ein zulängliches Reglement durch dasſelbe projectirt werden, „da dann reguliret werden ſoll, wie weit die adeligen Patroni und Beamten bei Beſtellung derer Schulmeiſter concurriren müßten.“ — Alſo immer weitere Vertagung der ſchwierigen und noch immer nicht ganz gelösten Frage. 1753 wurde das obengenannte Berliner Seminar zum Mittelpuncte des geſammten Volksſchulweſens erhoben, indem namentlich beſtimmt wurde, daß alle zur Erledigung kommenden königlichen Küſter- und Schulmeiſterſtellen mit „Subjecten aus dieſem Seminar beſetzt werden ſollten.“ — Minden und Ravensberg erhielten eine beſondere Landſchulordnung.

Während ſich in der ſiebenjährigen Kriegsperiode die Sorgfalt der Verwaltung nur darauf beſchränken konnte, Schaden zu verhüten, oder einigermaßen das wieder gut zu machen, was durch den Krieg ſchwer gelitten hatte, ſo war es des Königs erſtes und langanhaltendes Anliegen, unter dem 8. Febr. 1763, alſo ſieben Tage vor dem Abſchluß des Friedens, an den kurmärkiſchen Kammerdirector Groſchopp eine Ordre zu erlaſſen, des Inhalts: „daß bei der bald und mit nächſtem herzuſtellenden Ruhe Er ſein Augenmerk mit darauf gerichtet habe“ u. ſ. w. (Beckedorf II. Bd. S. 36) und unterm 12. Febr. ſandte er an den Miniſter Grafen Danckelmann einige gute Schullehrer, welche er in Leipzig hatte engagiren laſſen, und die auf Seinen Aemtern in der Kurmark und in Pommern durch den Miniſter angeſtellt und verſorgt werden ſollten. Nachdem er von Schweidnitz aus unter dem 20. März 1763 eine Cabinetsordre „über Aufrechterhaltung der Schulen“ erlaſſen hatte, ordnete er unter dem 1. April deſſ. J. die Ausarbeitung eines Reglements für alle Provinzen an, das ſchon unter dem 12. Aug. 1763 als „Generallandſchulreglement für die geſammte Monarchie“ erſchien. Dasſelbe iſt bis heute die Grundlage der preußiſchen Volksſchulverfaſſung, indem die weſentlichſten Beſtimmungen desſelben über die Schulpflichtigkeit, den Anfang und das Ende der Schulzeit, die Schulgelderzahlung, die Strafgelder für Schulverſäumniſſe, das den Geiſtlichen obliegende Geſchäft der Schulreviſion u. ſ. w. theils von der nachmaligen Geſetzgebung aufgenommen worden ſind, theils wo dieſe nicht ausreicht oder keine Anwendung erhalten hat, fortdauernd geſetzliche Gültigkeit haben. Nach demſelben ſollte alles inskünftig eingerichtet werden, „damit der ſo höchſt ſchädlichen und dem Chriſtenthume unanſtändigen Unwiſſenheit vorgebeugt und abgeholfen werde, um auf die folgende Zeit in den Schulen geſchicktere und beſſere Unterthanen bilden und erziehen zu können.“ Vom Oberconſiſtorialrath Hecker bekanntermaßen bis zum 23. Juni 1763 verfaßt, circulirte es zum Gutachten bei den Oberconſiſtorialräthen Sadewaſſer, von Irwing, Sack und Arnold, vom Staatsminiſter von Danckelmann contraſignirt und vom 12. Auguſt datirt, iſt dasſelbe von Friedrich eigenhändig am 23. Sept. 1763 vollzogen, und vor dieſem Acte gewiß nicht bloß geſehen, ſondern auch geleſen, vervollſtändigt und vervollkommnet

*) Ueber dasſelbe ſ. Joh. Gottfr. Hientzſch, Directors, „Geſchichte des ehemaligen kurmärk. Schullehrerſeminars von der Gründung desſelben bis zu ſeiner Verlegung nach Potsdam,“ 1847, und Dir. Ranke, „Joh. Julius Hecker.“ Berlin 1847. 4.

worden. Das umfaſſende Document iſt, was den Umfang der Beſtimmungen, die Klarheit der Darſtellung, die Anordnung des Ganzen und den Ton betrifft, in welchem alles gehalten iſt, ein Meiſterſtück. Der Geſetzgeber weiß in demſelben, was er will; er ſagt es unumwunden und unumdunkelt: der Unterthan kann nun auch wiſſen, was er ſoll. Das Reglement ſteht nicht hinter ſeiner Zeit, es ſteht auf der Höhe ſeiner Zeit und ſetzt den bis dahin gewonnenen Schatz pädagogiſcher Einſicht und Erfahrung in Fluß. Es läßt den Unterthanen nicht etwas nach; es ſtellt vielmehr ihnen eine Aufgabe, welche zu löſen ſie ſich damals anzuſtrengen hatten, und iſt dabei leutſelig und wohlmeinend. Es geht nicht aufs Unbeſtimmte; es ſtellt ganz beſtimmte Ziele. Es iſt kein Reglement des Stillſtandes; es iſt ein Regulativ für den Fortſchritt in ſeiner Zeit. Zwar iſt es kein utopiſcher Ideal- oder ein Illuſionsſchulplan, wie wir nachmals die Welt von Phantaſiepädagogik haben erfüllt ſehen können, ſondern ein wohlbedachter und ernſter Königswille, welcher den ganz concreten Grundlagen und Verhältniſſen ſeines Landes angepaßt iſt, und darum kann ihn Friedrich auch „eine Verfaſſung für die Landſchulen ſeiner geſammten Provinzen“ nennen. Dieſes Generallandſchulreglement beſteht außer ſeinem Eingange und Schluſſe aus 26 Paragraphen. §. 1—11 enthalten die Beſtimmungen, um eine ordentliche Schülergemeinde zu Stande zu bringen. §. 1—5 enthält die Feſtſetzung aller der Beſtimmungen, welche ſich auf den Schulbeſuch beziehen. §. 7 und 8 Beſtimmungen über Schulgeldentrichtung und Fürſorge für die notoriſch Armen. §. 9—11 Vorkehrungen, um auf dem Wege der Ueberzeugung oder ernſter Strafmaßregeln einen ordentlichen Schulbeſuch herbeizuführen. §. 12—13 Verordnungen an die Patrone über die für die Schulen zu wählenden Lehrer. §. 14 Einſetzung eines Examens, dem die Lehrer vor ihrer Anſtellung zu unterziehen ſind. Für die „eigenen Landſchulen bei den Amtsſtädten und in den Amtsdörfern ſollten nur ſolche Lehrer angenommen werden, welche im kurmärkiſchen Küſter- und Schulſeminar zu Berlin eine Zeit lang geweſen und darinnen den Seidenbau ſowohl als die vortheilhafte und bei den deutſchen Schulen der Dreifaltigkeitskirche eingeführte Methode des Schulhaltens gefaſſet haben.“ §. 15 werden alle Winkelſchulen bei Strafe verboten. §. 16 Leben und Verhalten des Schulmeiſters. Von §. 17 ab folgen die Beſtimmungen über die Einrichtung der Schullectionen, bis ins Einzelne gehend. §. 20. Ueber die in Gebrauch zu nehmenden Lehrbücher, „da das Land bisher mit allerhand Lehrbüchern, inſonderheit Erklärungen des Katechismi und „ſogenannten“ Ordnungen des Heils überſchwemmt worden, indem ein jeder Prediger nach eigenem Gefallen die Unterrichtsbücher erwählet oder dergleichen ſelbſt gemacht und drucken laſſen.“ §. 22. Handhabung einer angemeſſenen Disciplin. §. 23. Sonntagsordnung in den Schulen. §. 24. Verhältnis der Schulmeiſter zu den Predigern. §. 25. Vorſchrift für die Prediger: „Welcher Prediger wider Vermuthen in Beſuchung der Schulen oder Warnehmung der in dieſem Reglement ihm auferlegten Pflichten ſich ſäumig oder nachläßig findet u. ſ. w., ſoll auf eine Zeit lang cum effectu ſuspendiret oder auch wohl gar dem Befinden nach ſeines Amtes entſetzet werden.“ §. 26. Der Befehl an die Superintendenten und die andern Schulbehörden rückſichtlich der Bereiſung und Inſpicirung der Schulen und der Berichterſtattung darüber. „Und zwar befehlen wir, daß ſolches unausbleiblich geſchehen ſolle, um die untüchtigen Schulmeiſter dem Oberconſiſtorio anzuzeigen, damit der Unwiſſenheit auf dem Lande abgeholfen und dem Verderben der Jugend vorgebeugt werde.“

Wie man ſich ſchon vor Publication des Reglements im Obereonſiſtorium die großen Hinderniſſe nicht verhehlt haben mochte, welche hauptſächlich „wegen der gar geringen Beſoldungen und Emolumente der Schullehrer“ deſſen Durchführung finden würde, ſo zeigte es ſich auch thatſächlich hintendrein. Die Geldernſche Commiſſion berichtete, daß ſie, da das ganze Land römiſch-katholiſch ſei, das Reglement nur den beiden proteſtantiſchen Predigern in Geldern und Vierßen habe

zufertigen können. Die Regierung der Neumark trug die Unmöglichkeit vor, die Beſtimmungen des Reglements auszuführen, indem ſie den traurigen Zuſtand der dortigen Landſchulen ſchilderte. Aus dem Magdeburgiſchen giengen anonyme Klagen ein, daß das Reglement die Bauern auffäßig mache, die nunmehr ihren Schulmeiſtern die Fixa entziehen wollten, wenn ſie erhöhetes Schulgeld forderten. Die Mindenſche Kammer inhibirte die Publication und bat, es bei der Schulordnung von 1754 belaſſen zu dürfen. Das Oberconſiſtorium von Breslau brachte eine modificirte Schulordnung für Schleſien, wo man ſeit 1756 weſentliche Schritte zur Verbeſſerung des Schulweſens gethan hatte, die gegenwärtig wieder in Frage geſtellt erſchienen, in Vorſchlag, und ihr Entwurf wurde ſehr zweckmäßig befunden. Wie das Reglement in Pommern aufgenommen wurde, iſt aus den Acten nicht zu erſehen. Es ſteht aber zu vermuthen, daß man auch dort auf mancherlei Hinderniſſe geſtoßen ſein mag, wiewohl in jener Provinz dasſelbe bis in die neueſte Zeit mehr als irgendwo anders beachtet zu werden pflegte. Durch alles dieſes wurde nicht allein die allgemeine und nachdrückliche Durchführung der neuen Beſtimmungen verzögert und gelähmt, ſondern es wurden auch mancherlei Abänderungen, Declarationen und Modificationen nothwendig.

Es zeigte ſich aber auch bald das Bedürfnis, in ähnlicher Art für die Stadtſchulen zu ſorgen. Dem Oberconſiſtorium ward die Unterſuchung ihres Zuſtandes aufgetragen und ſofort feſtgeſtellt, daß künftig ohne deſſen Vorwiſſen und Approbation kein ſtädtiſcher Lehrer in der Kurmark angeſtellt werden oder aſcendiren könne. Auch wurde dieſer Behörde das Recht ertheilt, unfleißige, ungeſchickte und unſittliche Schulmeiſter ohne weiteres aus ihren Stellen zu entlaſſen. Es waren indeſſen hauptſächlich folgende Umſtände, die dem raſchen und erfolgreichen Fortſchritte der wohlwollenden Abſichten des Königs und der vollſten Thätigkeit des geiſtlichen Departements faſt unüberſteigliche Hinderniſſe entgegenſtellten: 1. Unwillfährigkeit nicht bloß von Seiten der Patrone, Magiſtrate und Gutsherrſchaften, ſondern auch des größeren Theiles der Geiſtlichkeit und ſelbſt mancher Behörden. 2. Der Mangel an tüchtigen Schulleuten und an Bildungsanſtalten für ſie. 3. Die ganz unverhältnißmäßig geringe und armſelige Ausſtattung der Schulſtellen. Zur Abhülfe dieſer Uebelſtände beſtimmte der König, daß von den großen Meliorationsſummen, die er Pommern gewährte und zuerſt auf einige Jahre zinsfrei, nachher gegen geringe Procente überwies, die Zinſen zur Verbeſſerung der Schulſtellen verwendet werden ſollten, und iſt daraus der „Gnadenſchulfond" entſtanden, der noch jetzt in jener Provinz ſo wohlthätig in Verwendung kommt.

Auch der Kurmark überwies er zu gleichem Zweck ein Capital von 100,000 Thlr., deſſen Zinſen zu 4% ebenfalls zur Verbeſſerung der Schulſtellen benutzt ſind. — Der König intereſſirte ſich auch lange Zeit lebhaft für den Erfolg ſeiner wohlthätigen Abſichten und fragte von Zeit zu Zeit nach, wie die Sache fortgehe, und verlangte ausführlichen Bericht. Auf den nach wiederholten Erinnerungen erſtatteten, erließ er unter dem 2. Febr. 1769 eine Cabinetsordre an den Etatsminiſter v. Münchhauſen, in welcher er darauf hinweiſt, daß die Regierung ihr Augenmerk auf die Landſchulen zu richten habe, und daß es in denſelben auf Ertheilung eines „vernünftigeren und deutlicheren Unterrichtes in der Religion ankomme, damit der Verſtand der Kinder der Bauern und Landleute mehr aufgekläret und ihnen richtigere Begriffe von ihren Pflichten beigebracht werden mögen." (Beckedorf a. a. O. S. 42. 43.) „Indeſſen iſt nicht wahrſcheinlich, daß dem Könige die Schwierigkeiten der Ausführung in ihrem ganzen Umfange vorgetragen worden ſind. Man ſcheint vielmehr ihm eine beſſere Meinung beizubringen geſucht zu haben. Es findet ſich wenigſtens in dieſer Hinſicht eine merkwürdige Correſpondenz zwiſchen dem geiſtlichen Departement und dem Director des Conſiſtorii zu Stettin, worin unter den Fuß gegeben wird, die Schulverbeſſerungen hauptſächlich auf der Straße vorzunehmen, welche der König zu den Revuen zu nehmen pflege, und hier die Dörfer, wo umgeſpannt werde, und die im Bezirk einer halben

Meile umher gelegenen besonders zu berücksichtigen. So wird Fürsten, um es gelinde auszudrücken, geschmeichelt!" (Beckedorf). In diesem Jahre scheint der König sich überhaupt sehr mit pädagogischen Dingen beschäftigt zu haben. Ob er gleich schon mehrmals über Erziehung für besondere Zwecke gehandelt hatte, so verfaßte er einen Brief „über die Erziehung" (Lettre sur l'éducation, Werke 1848 IX. S. 113 ff.) mit besonderer Rücksicht auf Preußen. Dieser Brief erschien im J. 1770, und der König übersandte ihn an den Minister v. Münchhausen mit dem Befehl, den Inhalt bei der Universität zu berücksichtigen. Vgl. A. Trendelenburg, Friedr. d. Gr. Berlin 1859, S. 4. Ob indes der König bis ans Ende seiner Regierung ein gleiches Interesse für die Schule behalten habe, will Beckedorf nicht entscheiden. Vor demselben ergieng nämlich unterm 31. Juli 1779 unerwartet die Ordre an das Departement der geistlichen Sachen: „daß, wenn unter den Invaliden sich welche fänden, die lesen, rechnen und schreiben könnten und sich zu Schulmeistern auf dem Lande eigneten und sonsten gut schickten, sie dazu besonders an den Orten, wo der König die Schulmeister salarirte, employirt werden sollten" ꝛc. Einundzwanzig Jahre früher hatte der König durch die Resolution vom 9. Juli 1758 festgesetzt, daß Schulmeister- und Küsterstellen nicht zu den mit Invaliden zu besetzenden kleinen Bedienungen gerechnet werden sollten. — Wie ernstbeflissen der König und sein Minister Freiherr von Zedlitz auf Verbesserung des Schulwesens besonders in der Mark und sonderlich in der Umgegend von Berlin bedacht waren, ist aus dem Briefwechsel dieses Ministers mit dem Domherrn von Rochow zu ersehen. Vergl. Literarische Correspondenz mit verstorbenen Gelehrten. Von Fr. Eb. von Rochow, 1779, Berlin. S. 115—217.

Das der preußischen Krone gewonnene Schlesien verwaltete der König mittelst eines eigenen dafür bestellten dirigirenden Ministers getrennt von seinen übrigen Staaten, die gleichfalls nach ihren Grundverfassungen eben so regiert wurden. Es wurden namentlich viele Einrichtungen getroffen, um besonders dem evangelischen Kirchen- und Schulwesen Aufhülfe, Befestigung und Ausbreitung zu verschaffen, in welcher Beziehung außer dem Notificationspatente, betreffend die Einrichtung bei dem weltlichen und geistlichen Justizwesen im Herzogthum Niederschlesien, vom 15. Jan. 1742 und der evangelisch-lutherischen Inspections- und Presbyterialordnung für das Herzogthum Schlesien vom 20. Sept. 1742 hauptsächlich die unter dem 13. Dec. 1759 von Breslau erlassene Oberamtscurrende an sämmtliche Vasallen und Insaßen der Kreise und an die Magistrate des Departements wegen Verbesserung der Schulstellen in den Städten und auf dem platten Lande bemerkt zu werden verdient. Der Zuwachs einer großen Anzahl katholischer Unterthanen hieß, da einzelne Bestimmungen des Generallandschulreglements den Eingang desselben bei den katholischen Einwohnern verhinderten, Friedrich II. bald darauf denken, für den bis dahin bei denselben meistens noch ganz darniederliegenden und nur eben erst an einem einzelnen Puncte etwas belebter hervortretenden Unterricht allgemeine Veranstaltungen treffen. Zu Sagan in Schlesien, wo es vor hundert Jahren darauf ankam, die mit dem Augustinerkloster in Verbindung stehende katholische Pfarrschule in solchen Stand zu setzen, daß nicht weiter die vornehmsten Personen der Gemeinde ihre Kinder in die besser eingerichtete lutherische Schule zu schicken brauchten, wurde 1762 der damalige Abt des dortigen Klosters, Johann Ignaz v. Felbiger (s. d. Art.) durch Schriften, die aus dem Verlag der Berliner Realschule stammten und ihm gelegentlich durch einen Buchhändler zukamen, veranlaßt, nach Berlin zu gehen, um mit eigenen Augen zu sehen, „in wie weit man die schönen Vorschriften des betreffenden Buches (des Berl. neu eingerichteten Schulbuches dritter Theil ꝛc. Berlin 1758) in Berlin wirklich befolge." Er überzeugt sich von der trefflichen Lehrart, befreundet sich mit Hecker, ergreift das passendste Mittel, sendet zwei befähigte junge Männer nach Berlin in die Lehre zu Hecker, stellt sie nach der in erwünschtem Grade dort eingeholten Bildung an der Schule zu Sagan an, bildet die Saganer Schule nach den zu Berlin gewonnenen Anschauungen um und hatte

die Freude, dieſelbe bald aufblühen zu ſehen. Die Saganſche Schulverbeſſerung trug ſich durch zufällige Umſtände auch auf die Stadt Frankenſtein über. — Es fehlte indes noch viel daran, daß die nunmehr an zwei Puncten in ſchleſiſchen Städten eingeführte Schulverbeſſerung ein Gemeingut der katholiſchen Bevölkerung in der ganzen Provinz geworden wäre.

Während nämlich der große König bereits mit dem Gedanken beſchäftigt war, Verordnungen in Abſicht der Errichtung und Ausbreitung des katholiſchen Schulweſens zu treffen, kam im J. 1764 der dirigirende Miniſter v. Schlabrendorf zur Kenntnis von den in Sagan eingetretenen Verbeſſerungen. Er ſchreibt ſofort an Felbiger: „Da ich annehme, daß Ew. Hochwürden den Plan der Realſchule zu Berlin auch auf Dero katholiſchen Dorfſchulen mit gutem Succes applicabel gemacht; ſo verlange von ſolchem Plan 4 oder 5 Exemplare, um, dem Befinden nach, davon weiteren Gebrauch zu machen.“ Der Miniſter ließ die für die Saganſchen Stiftsdörfer verfaßte Verordnung und weitere Schriften ſofort abdrucken und an ſämmtliche katholiſche Pfarrer zur Nachahmung vertheilen. Den ihm eingeſandten Entwurf für die Saganſchen Stadtſchulen fertigte der Miniſter der Königl. Kammer zu Breslau mit dem Auftrage zu, die Angelegenheit der Schulen als eine Polizeiſache weiter zu beſorgen, und den Abt wies er an, das hierzu ferner etwa Nöthige bei dieſem Königl. Collegio vorzuſtellen u. ſ. w. Die Königl. Kammer nahm mit Umſicht und Eifer die Angelegenheit in die Hand. Unter dem 12. Nov. 1764 erließ ſie an das biſchöfliche Vicariatsamt ein Decret, laut deſſen a) Schulmeiſterſeminarien angelegt; b) jeder neue Pfarrer zur Beſtreitung der dazu erforderlichen Koſten das erſte Quartal ſeiner Revenüen bezahlen und c) gehalten ſein ſollte, ſich in den Seminarien zur gehörigen Beſorgung der Schulen tauglich zu machen; d) ſo lange, bis die Seminarien zu Stande wären, ſollten ſie nach Sagan gehen, daſelbſt mit der verbeſſerten Lehrart ſich bekannt machen und, daß ſolches geſchehen wäre, mit einem Zeugnis des Saganſchen beweiſen; e) den Candidaten zum geiſtlichen Amte wurde eben dies befohlen, und ohne Vorzeigung eines derartigen Atteſtes ſollte keiner die Erlaubnis erhalten, geiſtlich zu werden.

Hiermit war auf einmal eine belebende Anregung für das katholiſche Schulweſen in Schleſien gegeben; in Breslau wurde im J. 1765 den 4. November bereits das noch gegenwärtig blühende Hauptſeminar feierlich eröffnet und hienach die Nebenſeminarien zu Leubus, Grüßau, Rauden, Ratibor und Habelſchwerdt. — Vgl. die anſprechende Darſtellung dieſer Verhältniſſe von K. Bormann im Schulbl. f. d. Prov. Brandenburg. 1859. „Die Berliner Realſchule und die katholiſchen Schulen Schleſiens und Oeſterreichs“, auch Felbigers Briefe an Rochow im oben angef. Werke S. 241 ꝛc. Unter dem 3. Nov. 1765 erließ der König, nachdem er bereits unter dem 20. März j. J. eine anbahnende Ordre an den Weihbiſchof und Generalvicar Moritz v. Strachwitz gerichtet hatte, eine beſondere Verordnung, welche unter dem Namen des „katholiſchen Schulreglements“ eine ſehr wichtige Urkunde für die Organiſation des Schulweſens überhaupt in Preußen geworden und wahrſcheinlich mehr durch des Oberconſiſtorialrathes Hecker als des Abtes v. Felbiger Feder angegeben worden iſt. Es legt dieſe Verordnung deutlich davon Zeugnis ab, wie man die bisher auf dem Gebiete des Elementarunterrichtsweſens gemachten Fortſchritte verſtanden habe ſich zu Nutzen zu machen. In die erſt zu treffende Einrichtung des Schulweſens bei den Römiſch-Katholiſchen kam im Unterſchiede zu dem evangeliſchen Volksſchulweſen, bei welchem allerhand ſchon beſtehende Verhältniſſe zu berückſichtigen und, ſonderlich die auf die Patronate bezüglichen, zu ſchonen waren, der feſte Halt einer klareren geſetzlichen Ordnung; durch die Beziehungen aber, in welche Abt v. Felbiger zur Berliner Realſchule, die unter Hecker ſtand, getreten war, wurden wichtige Erfahrungen über Lehrart und Schulerziehung alsbald in das faſt überall erſt von Grund auf neu zu errichtende Volksſchulweſen der damaligen Provinz Schleſien übergeführt (vgl. K. A. Menzel, die drei K. pr. Schulreglements, 2. Aufl. Breslau 1839. S. VII—X).

Zu Friedrich des Großen Zeit war der Oberconsistorialpräsident v. Seydlitz besonders thätig fürs evangel. Volksschulwesen in Schlesien (vgl. den Schulrath a. der Oder S. 119). Das evangelische Schulseminar in Breslau wurde 1767 schwächlich begonnen und durch die privaten Bemühungen des dortigen Oberconsistorialrathes Rambach bis auf bessere Zeiten fortgefristet. Von 1787—1815 sind 1700 Präparanden in demselben gebildet worden.

Der spätere Minister Schlesiens, Graf v. Hoym berichtet (1799) an König Friedr. Wilhelm III. über den Zustand des katholischen Schulwesens in Schlesien: „Den Unterricht der höheren Stände und überhaupt eines jeden, der mehr als die ersten Kenntnisse erwerben wollte, besorgten ausschließend und aus Ordenspflicht die Jesuiten. Sie lehrten Latein und Redekunst handwerksmäßig und die Schulen waren so beschaffen, wie im übrigen katholischen Europa. An Bildung des nicht zum eigentlichen Gelehrten bestimmten Bürgers, an gemeinnützige Kenntnisse, an lebende Sprachen, Literatur u. dgl. wurde nicht gedacht. In Breslau war eine sogenannte Universität, aber nur für Theologie und Philosophie, in Oppeln, Neiße, Glatz, Sagan und Glogau waren Collegien oder Gymnasien. Im J. 1773 hob der Papst den Jesuitenorden auf, allein König Friedrich II. ließ die Bulle in seinen Staaten nicht publiciren, weil er die Jesuiten zum Unterricht seiner katholischen Unterthanen für unentbehrlich hielt; und damals, da die Pädagogik bei den Katholiken noch wenig Fortschritte gemacht und noch keine neuen Anstalten die Schulen des erloschenen Ordens ersetzt hatten, war dieser Satz völlig richtig. Es wurde im J. 1774 ein Schulreglement für die Jesuiten in Schlesien erlassen, von allerdings modernem, dem Zeitalter angemessenem Ansehen. Im J. 1777 genehmigte Friedrich II. die Aufhebung des Ordens als solchen, ließ ihn aber unter dem Namen „Priester des Schulinstituts“ und als Weltgeistliche fortdauern. Die Direction des Schulsaches wurde dem damaligen Staatsminister v. Carmer, in der Folge dem Staatsminister v. Dankelmann übertragen, das sämmtliche Vermögen des Ordens aber unter landesherrliche Verwaltung genommen und einem eigenen Administrationscollegio anvertraut. Die innere Beschaffenheit der Schulen blieb jedoch, wie sie war. Unter Friedrich Wilhelm II. wurden 1788 die liegenden Gründe des Ordens verkauft, das Vermögen capitalisirt und seine Verwaltung der Breslauer Kammer (Regierung) übergeben.“

Minister v. Hoym bezeichnet als Fehler der Schulen außer dem Unterricht unter andern sehr richtig, „der Jüngling, der in diesen Schulen etwas mehr als Schulmeisterunterricht wünscht, aber doch nicht studiren will, muß eine Menge gelehrter Kenntnisse lernen, die ihm in der Folge ganz unnütz sind, und nicht selten ihm die Geschäfte des Ackerbaues und der bürgerlichen Gewerbe verekeln.“ Er rieth, in das pädagogische Fach einen weltlichen Director einzusetzen. Die Collegien, oder was man im Gegensatz zur Universität die niederen Schulen nennt, müßen eine doppelte Bestimmung erhalten, als Bürgerschulen für die Nichtgelehrten und als Gymnasien für die Universität. Das Schulmeisterseminarium, welches unter dem Generalvicariatsamte stand, muß mit diesem Institute verbunden werden, um tüchtige Landschulmeister zu bilden, wozu bei dem Institute durch praktische Anweisung zum Unterrichte die beste Gelegenheit ist. — Bei diesen Vorschlägen, bemerkte v. Hoym, habe er nicht allein Schlesien im Auge gehabt, sondern auch auf die neu acquirirten polnischen Provinzen Rücksicht genommen. (Gedikes Annalen 1799. S. 502 ff.) In den Landestheilen, welche Friedrich II. später unter dem Namen Westpreußen bei der ersten Theilung Polens erwarb, machte man sich die Schulorganisation schon zu einer leichteren Verwaltungssache, indem man sie nach den Principiis regulativis aus dem Grunde behandelte, „weil der größte Theil der Districte bereits einerlei Rechtsverfassung mit der Provinz Preußen gehabt habe.“ Von den Fortschritten, welche die Staatsverwaltung sowohl in dem Ernste machte, mit welchem sie die Volksschulsache fest im Auge behielt, als auch im Verständnis der Sache selbst, welchem zufolge sie das

Volksunterrichtswesen in Harmonie mit der zunehmenden allgemeinen Bildung gehalten wissen wollte, giebt das 1782 ergangene Reglement für die deutschen reformirten Schulen des Herzogthums Cleve und der Mark Zeugnis.

2. Nach diesem unserer Zeit hier etwas vorgreifenden Berichte eines mitten in der betreffenden Provinz und um wenige Jahre später thätigen Staatsbeamten wenden wir uns wieder in den Verlauf unserer Schulentwicklungsgeschichte zurück, wobei wir bedauern müßen, unsern Lesern nicht bisweilen einige Wiederholung ersparen zu können, wenn wir ihnen Mittheilungen von Genossen der Betreffenden nicht vorenthalten sollen.

Neben aller jener officiellen Thätigkeit in Friedrichs II. Staaten entwickelte sich bekanntlich in andern Theilen Deutschlands und ganz besonders in unmittelbarster Nähe Preußens eine rege pädagogische Privatthätigkeit, welche zunächst sich als eine Gegenwirkung gegen den von Halle damals ausgehenden Pietismus verstehen läßt, wir meinen die philanthropinistische zu Dessau. Außerdem hatten Männer wie Hecker, Resewitz, Gedike u. a., die zunächst auf dem Gebiete des höheren Schulwesens unmittelbar thätig gewesen waren, einen Samen ausgestreut, welcher in dem letzten Jahrzehnt Friedrichs d. Gr. eine Menge von Schulmännern von bleibender Bedeutung unter des Ministers v. Zedlitz Aegide erzeugt hatte. Der Sinn einer im Geiste der Zeit erleuchteten „Humanität," welcher sie hauptsächlich charakterisirte, mußte allmählich auch auf das Volk seine Uebertragung suchen. Aber dieses stand damals als eine der Gewohnheit, Roheit und Gedankenlosigkeit anheimgefallene Masse den Unterrichtsbestrebungen, welche vom Staate her eingeleitet wurden, im großen und ganzen noch theilnahmlos gegenüber; es war noch nicht unterrichtswillig; ja im Stande der geistlichen Ephoren und Revisoren und der adligen Patrone gab es damals noch viele Knotenpuncte, welche mit Erfolg den Fortgang in der Ausführung der wohlwollenden Absichten von Friedrichs Regierung, die letzteren kraft ihrer Rechte als Grundbesitzer, aufzuhalten vermochten. Dessenungeachtet wußte der Geist der Bildung sein Ziel zu den Köpfen des Volkes hier und da zu finden. Domherr Eberhard v. Rochow (s. d. Art.) ist unter den Edelleuten der Mark derjenige, welcher alles Ernstes und mit staatsmännischer Ueberlegung daran gieng, dem gemeinen Manne Antheil zu schaffen an den Gütern der allgemeinen Bildung, welche unter Friedrichs Scepter in den höheren Ständen seines Landes und der meisten Gegenden Deutschlands sich ausgebreitet hatte. Er wählte das sicherste Mittel; er lehrte das Volk durch Errichtung wohlgeleiteter und genügend ausgestatteter Schulen auf dem Wege der Thatsächlichkeit, durch Erfahrung und Anschauung, wie Bildung zu seiner Wohlfahrt führe. Er schrieb Bücher, sann auf bessere Lehrarten, dachte über Herbeiführung einer besseren Lehrerbildung nach. Es ist, als ob eine Zeit anderer Art im Anzuge wäre, indes trat zuvor noch eine modificirende Episode ein (vgl. A. F. Büsching, Beschreibung seiner Reise nach Rekahne. 2. Ausg. 1780).

3. Unter Friedrich Wilhelm II. (1786—1797) wird in der Fürsorge für das Schulwesen anfangs nicht nachgelassen. Es that auch Noth, denn wie wenig tief die weisen und wohlgemeinten Absichten König Friedrichs II. in Kraft und Leben getreten waren, zeigt der Zustand des damals schon zu Preußen gehörigen Vor- und Hinterpommerns, welchen der Minister v. Massow in einem eingehenden Berichte vom J. 1787 über die Verfassung der Schulanstalten im Herzogthum Pommern (Annalen v. Gedike, 1800. S. 69 ff.) schildert, als er noch erster Präsident der Regierung und des Consistorii zu Stettin war. Nachdem er nämlich einen Ueberblick über die wunderlich verschiedenartige Aufsicht gegeben, welcher die Schulen in der Provinz unterstellt waren, läßt er sich auf Charakterisirung des Nationalcharakters „der pommerschen Nation" ein und hat Ursache, neben manchem löblichen Zuge auch solche üble bemerklich zu machen, die dem Regierenden große Umsicht auferlegen und sonderlich die Ausführung neuer Einrichtungen erschweren sollten. „Ohne äußerlichen Zwang," mußte von Massow 1787 schreiben, „thut der pommersche Bauer, wenn er sichs einmal in den Kopf setzt,

nichts. Er ſchickt weder die Kinder ordentlich in die Schule, noch leiſtet er die Abgaben an Kirchen- und Schulbediente. Wenigſtens iſt an vielen Oertern bei der jetzt lebenden erwachſenen Generation Zwang unvermeidlich" (wir hoffen und glauben, daß es gegenwärtig dort ganz anders ſtehe). Es werden dann zeitgemäße und beſonnene Vorſchläge zu ſehr allmählich herbeizuführender Verbeſſerung jener Zuſtände gemacht und ſchließlich eine Ueberſicht von den Schulen „des platten Landes" gegeben. Mit Ausſchluß der 86 ſogenannten „Gnadenſchulen," d. h. ſolcher, die aus königlichen Fonds einen Zuſchuß zu ihrem Einkommen erhielten, erklärt der Bericht alle als „in einer ſehr mangelhaften Verfaſſung befindlich." Das Conſiſtorium hätte ſich vergeblich Mühe gegeben, die Präpoſiti zur dienſtlichen Warnehmung des Schulweſens anzuhalten, aber meiſt ohne Erfolg; dann folgt eine Schilderung von Zuſtänden der allerkläglichſten Art. Inſonderheit wird die Landſynode des Präpoſitus von Treptow a. R. und zu Cammin als ſehr vernachläßigt geſchildert. „Hier halten die Bauern die ſogenannte „Gangſchule," d. h. „ſie nehmen ſich willkürlich und mehrentheils nur im Winter ein vom Präpoſitus nicht geprüftes Subject an, welches oft der im Sommer das Vieh hütende Dorfhirte iſt."

Im J. 1787 war bereits zu Berlin eine Centralbehörde in dem „Oberſchulcollegium," die unter den Freiherrn v. Zedlitz geſtellt und mit der freiſinnigſten Inſtruction und mit weiteſter Machtvollkommenheit verſehen war, errichtet und damit der Beweis gegeben worden, in wie hoher Geltung Bildung und Unterricht im preußiſchen Staate auch fürderhin ſtehen ſollten. Im Antrage Zedlitzs an den König wegen Gründung dieſer hohen Behörde (3. Jan. 1787) hatte er geſagt: „Ich halte nämlich dafür, daß die Direction des Schulweſens nicht einem einzigen Manne etwa als Nebenarbeit, der ohnedem ſchon genug beſchäftigt, oder den von der Localität und von den bürgerlichen Gewerben ſelten unterrichteten Conſiſtoriis überlaſſen, ſondern daß ein Collegium etablirt werden muß, welches die Direction des ſämmtlichen Schulweſens zur alleinigen Pflicht habe." — „Die Direction hat ſeither von der Willkür des Etatsminiſters abgehangen, der das Departement hatte; wenn ich ſterbe oder abgehe, ſo muß mein Nachfolger ſich alle Kenntniſſe wieder ſammeln." Dieſem immer wieder von vorn anfangen wollte Zedlitz durch die Stiftung des „Collegiums" ſteuern. Er hatte neben Wöllner, Meierotto, Gedike auch Rochow im Sinne neben Steinbart aus Frankfurt a. d. O. und „den in diſciplinariſchen Einrichtungen gewiß ſinnreichen Kanzler von Hoffmann in Halle." (Nach eigenhändigem Manuſcript von Zedlitz.) Er äußert ſich in ſeinem auf Schulreform bezüglichen Plane: „wenn der Schulunterricht den Endzweck haben ſoll, die Menſchen beſſer und für ihr bürgerliches Leben brauchbar zu machen, ſo iſt es ungerecht, den Bauer wie ein Vieh aufwachſen, ihn einige Redensarten, die ihm nie erklärt werden, auswendig lernen zu laſſen, und es iſt eine Thorheit, den künftigen Schneider, Tiſchler, Krämer wie einen künftigen Conſiſtorialrath oder Schulrector zu erziehen, ſie alle Latein lernen zu laſſen u. ſ. w. Unter den Lehrgegenſtänden fordert er für die Landſchulen auch u. a. wenige „diätetiſche mediciniſche Regeln," damit er den ihm oft tödtlich werdenden Branntwein nicht für Univerſalmedicin anſieht und damit er mit Vorbeigehung der Quackſalber die Fälle kennen lernt, wo er die Hülfe eines Arztes zu ſuchen hat.

Dem Oberſchulcollegium wird die Prüfung der Lehramtscandidaten übertragen und bei der Forderung, daß nur Geprüfte anzuſtellen ſeien, die Nachweiſung für nöthig gefunden, daß damit die Rechte der Patrone ebenſowenig geſchädigt würden, als ſie auch nur geprüfte Juſtiziarien, Geiſtliche u. ſ. w. anzuſtellen berechtigt ſeien. — Im allgemeinen Landrecht, das unter dem 5. Febr. 1794 zur Publication gelangte, werden nicht nur Schulen und Univerſitäten für „Staatsanſtalten" erklärt, ſondern auch die Grundbeſtimmungen zu einem ganzen Rechtsſyſtem über das Unterrichtsweſen feſtgeſtellt, welche bis auf den heutigen Tag maßgebend geblieben ſind. Die kirchliche Richtung, die mit dem Miniſter von Wöllner hieneben und hiegegen einen uner-

warteten Eingang fand, übte die mit ihr verbundene Wirkung auch alsbald (4. Sept. 1794) auf das Schulweſen aus, indem ſie zum Erlaß eines „Circulars an ſämmtliche Inſpectoren der Kurmark“ leitete, das vielfach ſehr einſeitig und leidenſchaftlich beurtheilt worden iſt. Einer ſogenannten „Neologie,“ welche bei den höheren wie niederen Schulen zu jener Zeit viel Eingang gefunden hatte, ſuchte das Circular allerdings dadurch zu begegnen, daß allen neuangenommenen Lehrern dasſelbe zum Unterſchreiben vorgelegt werden ſollte. Jedoch fehlte es in dem Erlaſſe vom 18. Dec. 1794 nicht an Anweiſungen, welche ſich als ſehr förderlich erwieſen und das Wohlwollen wie die Weisheit der Regierung außer Zweifel ſetzten.

„Mit dem Bürger- und Elementarſchulweſen in den Städten und letzterem auf dem Lande (ſagt von Baſſewitz von jener Zeit in „Die Kurmark Brandenburg, ihr Zuſtand und ihre Verwaltung unmittelbar vor dem Ausbruche des franzöſiſchen Krieges im October 1806, Leipz. 1847, S. 342) ſtand es faſt durchgehends ſehr ſchlecht. Außer dem Seminar für franzöſiſche Schulmeiſter in Berlin gab es nur eine Bildungsanſtalt für Schullehrer lutheriſchen Glaubens in der Kurmark,“ die wir bereits kennen. „Die Wirkſamkeit der Schullehrer — kaum 1/6 der erforderlichen und von beſchränkter Bildung — war daher, wie die ſpätere Erfahrung gelehrt hat, von ſehr geringem Erfolg. Der größte Theil der übrigen, auf dem platten Lande angeſtellten Schullehrer war entweder ganz ohne Ausbildung bis auf die wenigen, die von einzelnen Geiſtlichen einigen Unterricht und Anweiſung, jedoch auch nur nach deren Anſicht und Befähigung, erhalten hatten, oder war gar aus der Claſſe der Invaliden, Flickſchneider, Nachtwächter und Hirten hergenommen. Wenn ſich dieſe nun auch einer Prüfung durch den Ortsgeiſtlichen im Auftrage des geiſtlichen Inſpectors unterwerfen mußten, ſo war man doch, bei den beklagenswerthen Verhältniſſen eines Schulmeiſters auf dem Lande, froh, nur überhaupt Perſonen zu finden, die zur Annahme einer ſolchen Stelle bereit waren, weshalb denn mit einer ſonſt unverantwortlich zu nennenden Nachſicht bei der Prüfung und Anſtellung von Landſchullehrern, beſonders in den Privatpatronatsdiſtricten, verfahren wurde. — Kein Wunder war es daher, daß die bäuerliche Jugend ohne die nothwendige Bildung und unchriſtlich aufwuchs und auch die Eltern in grober Unwiſſenheit und ſelbſt Unſittlichkeit lebten.“ (L. A. Baumann, Ueber die Mängel in der Verfaſſung des platten Landes in der Kurmark Brandenburg. Potsdam 1796, S. 79 ff.) Nur die wenigen Rochow'ſchen Schulen machten eine Ausnahme. „In den Flecken und kleinen Städten aber waren die Verhältniſſe wenig beſſer als auf dem Lande. Selbſt in den mittleren Städten hatten die Elementarſchulen meiſt nur eine gemeinſchaftliche Claſſe für Knaben und Mädchen; die Magiſtrate thaten wenig zur Verbeſſerung von Schul- und Lehrerverhältniſſen. Am beſten gieng es noch, wo geiſtliche Candidaten Rectorate an den ſogenannten lateiniſchen Schulen übernommen hatten. Gelehrtere Schullehrer lenkten ihren Unterricht zuweilen mit beſonderer Vorliebe auf Unnöthiges und Ungehöriges und gaben dadurch Anlaß zu dem Vorwurf einer Ueberbildung der Jugend, beſonders in den geringeren Ständen. Zur Verhütung ſolches Misbrauches wurde unterm 31. Aug. 1799 eine beſondere Verordnung erlaſſen. Zur Verbeſſerung der traurigen äußeren Lage der Landſchullehrer verſuchte man dies und das, was aber keinen ausgiebigen Erfolg haben konnte und keinen innerlichen Zuſammenhang mit dem Lehramte hatte. Wie Friedrich II. und Friedrich Wilhelm II., ſo ſuchte der Staatsminiſter Graf von Herzberg um das Landſchulweſen ſich dadurch verdient zu machen, daß er durch Beförderung der Seidencultur den Landſchullehrern eine Quelle zur Verbeſſerung ihrer traurigen Lage öffnete! Alle Landſchullehrer, die nur einigermaßen Raum dazu hatten, trieben daher damals (1796) Seidenbau und „erwarben ſich dadurch eine jährliche Zulage von 10, 20, 30, ja noch mehreren Thalern. (Baumann a. a. O. S. 74.) Indem ſie aber auf dieſen Erwerb angewieſen wurden, waren ſie von ihrem eigentlichen Berufe abgelenkt.

C. 1. „König Friedrich Wilhelm III. theilte nicht (wie v. Baſſewitz aus Erleben

berichtet) die durch den Einfluß des Ministers Wöllner unter seines Vaters Regierung aufgestellten und verfolgten Ansichten in Religionsangelegenheiten, was sich gleich nach dem Antritte seiner Regierung am 16. Nov. 1797 kund gab. Unterm 23. Nov. 1797 hatte derselbe an das Staatsministerium eine Cabinetsordre erlassen, wie sich die Civilstaatsdiener aller Art verhalten sollten und wie die Aufsicht darüber zu führen sei. Der Minister v. Wöllner wies hiernach, unterm 5. Dec. 1797, auch das Oberconsistorium an, mit der Aufforderung, sämmtliche Prediger, Schullehrer und Küster u. s. w. selbst und durch seine Organe zu beobachten: „„ob sie die Religion nach den Vorschriften des Religionsedicts lehrten und ihren Aemtern in der Kirche und Schule mit Fleiß vorständen.““

„Das hiernach vom kurmärkischen Consistorium an die geistlichen Inspectoren unterm 23. Dec. 1797 erlassene Circular kam in die Hände des Königs, der unterm 8. Jan. 1798 darüber Auskunft verlangte, weshalb dieser Zusatz gemacht worden, wozu in seiner Verordnung keine Veranlassung gegeben sei. Auf den ihm hierauf erstatteten Bericht erließ der König an den Minister v. Wöllner die denkwürdige Cabinetsordre vom 11. Jan. 1798, worin er ihm sein Verfahren verwies, und sich über seine Religionsansichten und das danach einzurichtende Benehmen des Ministers auf eine bestimmte und höchst achtbare Weise aussprach.“ Vgl. v. Bassewitz, die Kurmark, S. 367.

Im allerersten Theil der Regierung Friedrich Wilhelms III. wurde im wesentlichen sachlich nichts geändert, als daß wieder ein Geist der Freisinnigkeit, wenn schon einer gemäßigteren als unter Zedlitz, athmete, welcher alles das bald wieder in Abgang brachte, was vorher mehr für widerwärtig ausgegeben als empfunden worden war, und das nun Anlaß wurde, neue Hoffnungen zu fassen. Man machte auch Anstalten, das Schulwesen zu fördern. Man fieng an, sich öffentlich über die bestehenden Schulzustände zu äußern. Der Oberconsistorialrath Sack schrieb „Ueber die Verbesserung des Landschulwesens namentlich in der Kurmark Brandenburg.“ Berlin, 1799 und stellte als die Hauptmängel jener Zeit auf: 1) den Brodmangel, mit welchem sehr viele Schullehrer zu kämpfen hätten; die Untauglichkeit und Unwissenheit sehr vieler Schulhalter; 2) die traurige und ganz unzweckmäßige Beschaffenheit der Schulhäuser; 3) den schlechten und äußerst nachläßigen Besuch der Schule. Im J. 1799 konnte dieser wohlgesinnte Beamte noch schreiben (S. 57): „Uebrigens wage ich es, den großen Nutzen zu bezweifeln, welchen das Lesenkönnen dem Landmann und insbesondere dem weiblichen Geschlechte bringt, und der Vortheil, den sie aus einer doch immer sehr mangelhaften Geschicklichkeit im Lesen ziehen kann, lohnt gewiß nicht die darauf verwandte Mühe u. s. w.“ So schrieb in die Oeffentlichkeit hinein ein Mann, der im höchsten Landescollegio die Cultur eines Volks mit zu vertreten hatte, ein hoher Geistlicher, der es hätte wünschen sollen, daß auch der Bauer in Stand gesetzt würde, Bibel und Gesangbuch zu lesen; aber so dachten glücklicherweise nicht alle Mitglieder des Oberconsistorii. „Der ganze Bücherkram gehört nicht für diese ehrwürdige, ganz in den Kreis des praktischen Lebens eingeschlossene Classe“ u. dgl. m. Es geschah mehr, v. Bassewitz berichtet: „Am 11. März 1798 entließ der König den Minister von Wöllner sowohl, als die Oberconsistorialräthe Hermes und Hillmer, womit auch die geistliche Immediatcommission außer Wirksamkeit kam. An Wöllners Stelle ernannte der König unterm 2. April 1798 den bereits obengenannten Stettin'schen Regierungspräsidenten von Massow zum Justizminister und übertrug ihm zugleich die lutherisch geistlichen- und Schulangelegenheiten. Die reformirten sowie die katholischen Schulsachen verblieben ihren besonderen Behörden.

2. „Dieser neue Minister war von achtbarster Gesinnung, besaß eine gründliche juristische Bildung, einen ausdauernden Fleiß und gewiß den besten Willen, wurde jedoch seiner Aufgabe, das Kirchen- und Schulwesen wahrhaft wiederzubeleben, und, wie es die edle und erleuchtete Absicht des Königs wollte, zu verbessern, bei den da-

maligen sehr verwickelten Ressortverhältnissen in diesem Felde, nicht für gewachsen gehalten. Man behauptete, daß er Geistliche, wie die Oberconsistorialräthe Teller, Zöllner und Sack (nachmaliger Bischof), die wegen ihrer Erfahrungen und christlichen Gesinnungen allgemein anerkannt waren und am erfolgreichsten und heilsamsten hätten wirksam gemacht werden können, die aber durch die Urheber des Religionsedicts bis dahin in den Hintergrund gedrängt waren, nicht an den rechten Ort zu stellen und zu benutzen verstehe, und daß er in der Wahl der in seiner Umgebung bis zum J. 1806 neu angestellten Geistlichen zwar wohlgesinnte, christliche und achtbare, aber doch nicht die zu der nöthigen Reform tüchtigsten Männer herausgefunden habe. Bei der Leitung dieser Angelegenheiten fehlte es den Behörden am lebendigen Eifer und kräftiger Theilnahme, und es wurde nichts wesentliches geleistet." v. Bassewitz. S. 368. In dieser Charakterisirung der Verwaltung v. Massows ist das gewiß richtig, daß bis zu seinem Zurücktritt (1806) nichts wesentliches sei geleistet worden; aber an der Thätigkeit und Einsicht des Ministers hat es nicht gelegen, sondern wie an den immer trauriger werdenden politischen Zeitumständen, so an dem Mangel geeigneter schulverständiger Männer, an der immer mehr ins weite greifenden Aufgabe des nach Osten d. h. nach Polen hin erheblich erweiterten und in seiner inneren Entwicklung behinderten Staates und an dem förmlichen Durcheinander der höchsten Verwaltungsbehörden. Der Minister v. Massow machte Visitationsreisen in die sächsischen Landestheile sowie nach Ost- und Westpreußen und erstattete darüber in eingehendster und sachkundiger Weise Bericht an den König, war aber zugleich von jener Arbeitsbeflissenheit übereifriger Chefs, welche alles selbst machen wollen, anderen nichts zutrauen und denen darüber der rechte Zeitpunct, in dem etwas ordentliches hätte geschehen können, entgeht. Vor lauter Ueberlegen kam es nicht zur Anfassung der Ausführung.

„Der König ließ sich in Betreff der Schulangelegenheiten über seine Ansichten wegen Einrichtung der Stadt- und Landschulen zum Besserwerden in Kirche und Staat unter dem 3. Juli 1798 gegen den Minister von Massow sehr eingehend aus und forderte danach dessen Vorschläge zur besseren Einrichtung der Elementarschulen. Der König erklärt das Schulwesen in seinen sämmtlichen Staaten als einen Gegenstand, der alle seine Aufmerksamkeit und Fürsorge verdiene. „„Es ist also endlich einmal Zeit, für zweckmäßige Erziehung und Unterricht der Bürger- und Bauernkinder zu sorgen."" — „„Für alle Provinzen wird eine Einförmigkeit stattfinden müßen, die dem zu entwerfenden Plane nicht zum Vorwurf gereichen kann."" Der König drückt das größte Zutrauen zum Minister und zu den Mitgliedern des Oberschulcollegii aus. Der Minister legte dem Könige in einem vorläufigen Berichte vom 16. März 1799 seine Ansichten als „Bemerkungen über die Schulreform" und einen danach entworfenen Plan vor. „Das Object der Reform, sagt v. Massow, ist Nationalerziehung und das Terrain müßen sämmtliche preuß. Staaten sein" — also auch die damals erworbenen polnischen Landestheile! Hiebei hatte er auf die Nothwendigkeit nicht unbedeutender Geldunterstützungen und auf die großen Hindernisse aufmerksam zu machen, welche aus dem Mangel an Einheit in der obersten Leitung des Schulwesens entstünden, indem letzteres nicht allein nach den verschiedenen Confessionen, sondern auch nach Provinzen mehreren Ministern selbständig übertragen sei. Namentlich standen die Elementarschulen in Südpreußen, Neuostpreußen, Anspach und Bayreuth unter den resp. Provincialministern des Generaldirectoriums, die Elementarschulen in Schlesien unter einem besonderen Präsidenten und die Schulen der Bergleute unter den Ministern des Bergwerksdepartements. — Der König genehmigte unterm 25. März 1799 im allgemeinen die ihm gemachten Vorschläge und die Einleitungen zu einem neuen Schulreglement ꝛc. und sicherte einen jährlichen Zuschuß für die kurmärkischen Schulen von 6058 Rthlr. 14 gr. 2 Pfg. zu, wovon 1000 Rthlr. zur Bildung von Industrieschulen bestimmt wurden. In dem darauf unterm 10. Febr.

1801 erſtatteten Hauptbericht, womit der Entwurf eines „Allgemeinen Schulverbeſſerungsplans vorgelegt wurde, behielt ſich der Miniſter vor, wenn der König nichts zu erinnern fände, mit den betreffenden Miniſtern, ſowie mit dem Großkanzler das weiter Nöthige zu berathen und den gemeinſchaftlich feſtgeſetzten Entwurf zum Schulreglement der Geſetzcommiſſion vorzulegen; zugleich gab er ſein Gutachten ab, welche Schulbücher einzuführen, wie die Mittel zur Erweiterung der Schulhäuſer, für den Holzbedarf ꝛc. herbeizuſchaffen und wie wegen Aufbringung des Schulgeldes, nach Verſchiedenheit der Provincialverhältniſſe, zu verfahren ſei.“ Der Miniſter geht in dieſem im Kgl. Geh. Staatsarchiv ſich befindenden überaus lehrreichen Actenſtücke auf einen das Ganze umfaſſenden „Nationalſchul- und Erziehungsplan“ aus. „Der König behielt ſich unterm 23. Mai 1801 die Entſchließung über den Schulplan und die damit in Verbindung ſtehenden Vorſchläge wegen Einrichtung des Schulweſens in der Kurmark zwar noch vor, ſowie die Ueberweiſung des gedachten Unterſtützungsfonds, der noch nicht ganz zahlbar hatte gemacht werden können, genehmigte aber die Verwendung der vorgedachten 6058 Rthlr. für die Kurmark und verlangte noch eine nähere Unterſuchung des Zuſtandes der Schulverhältniſſe in den einzelnen Provinzen durch Commiſſarien des Miniſteriums. Der Miniſter traf die Veranſtaltungen dazu, die Reſultate der Unterſuchungsberichte ſind jedoch wahrſcheinlich nicht an den König gelangt, und da ihm mehrere Miniſter für ihre Departements beſondere Vorſchläge zur Verbeſſerung des Elementarſchulweſens vorlegten, ſo kam es zu keiner Einheit, und es war bis zum Ausbruch des Krieges im Herbſte 1806 noch kein Endbeſchluß in der Hauptſache getroffen.“

3. So wurde vom Könige unterm 18. Mai 1801 für die niederen katholiſchen Schulen in Schleſien und unterm 31. Aug. 1805 ein von den Miniſtern v. Schrötter, v. Goldbeck und v. Maſſow gegengezeichnetes Reglement für die Land- und Bürgerſchulen Neupreußens vollzogen. Das erſtere (vgl. v. Rönne) war eine der Zeit und dem wohlwollenden Sinne Friedrich Wilhelms III. entſprechende Modification und Ergänzung des katholiſchen Schulreglements. Das Bemühen, die Lehrer beſſer als früher zu beſolden, die Schulinſpection zu ordnen und das Unterrichtsweſen zu heben, iſt überall zu erkennen, aber der Hinblick auf das immer feindlicher werdende Ausland im Weſten läßt die Regierung weder zu der erforderlichen Muße noch weniger zu den Mitteln kommen, etwas durchgreifendes oder nachhaltiges von Bedeutung zu fördern, wenn ſchon man die Erforderlichkeit einer Reform wohl begriffen hatte. „Indeſſen ſind die Verhandlungen zwiſchen dem Könige und den Provincialminiſtern über das Elementarſchulweſen auch in dieſer Zwiſchenzeit noch immer für die hohe Wichtigkeit, die er dem Volksunterrichte beilegte und die Art, wie er ihn wollte behandelt wiſſen, bezeichnend genug.“ — „So hatte der Miniſter für das vormalige polniſche Südpreußen, v. Voß, einen Schulmann (den Inſpector Joſeph Jeziorowski, geb. in Oberſchleſien) aus Südpreußen zu Peſtalozzi nach Burgdorf (es war die erſte Berührung preußiſcher Schulverwaltung mit Peſtalozzi) und zu Olivier nach Deſſau geſandt, um an Ort und Stelle nähere Kenntnis von ihren Lehranſtalten und Lehrmethoden zu erhalten, nach deſſen Rückkehr er ſich, unterm 17. Dec. 1803, veranlaßt fand, über die davon zu machende Anwendung auf die Elementarſchulen und die Ausbildung von Lehrern für dieſelben in gedachter Provinz dem Könige Vortrag zu halten. Welche Bedenken jedoch der Monarch hierauf dem Miniſter v. Voß äußerte, und wie er ſich zugleich über das ihm nothwendig erſcheinende Bedürfnis deſſen, was in der Elementarſchule zu lehren ſei, und wie danach die Seminarien einzurichten wären, ausließ, zeigt die Cabinetsordre vom 31. Dec. 1803. Der Miniſter ſetzte darauf in einem Bericht vom 13. Jan. 1804 auseinander, daß er nichts weiter gewollt habe, als der König auch. Damit war der König zufrieden und empfahl in der Cabinetsordre vom 19. Jan. 1804 bei Einführung der genannten Lehrarten allen Zwang zu vermeiden.“ (Vergleiche hiezu das weiter unten Folgende.)

„Da der Miniſter v. Schrötter bei Einreichung des Schulreglements für Neuoſtpreußen, 24. Dec. 1804 bemerkt hatte, daß der Religionsunterricht für die verſchiedenen Confeſſionsverwandten nicht in der Schule ſelbſt, ſondern durch die Geiſtlichen der verſchiedenen Confeſſionen ertheilt werde, und es an guten Leſebüchern fehle, erließ der König unterm 31. Jan. 1805 an den luth. geiſtl. Miniſter die Aufforderung, für die evangeliſchen Schulen ein Leſebuch veranſtalten zu laſſen, welches einen guten Auszug aus der Bibel nach Luthers Ueberſetzung, mit Beibehaltung ſeines kraftvollen Ausdruckes nebſt einer Sammlung von Beiſpielen aus der bibliſchen Geſchichte zur Bildung des Herzens enthalten ſoll. Auch beauftragte er denſelben, ihm eine Lieder- und Gebetſammlung einzureichen, welche in den Schulen für Kinder aller Confeſſionsverwandten eingeführt werden könne. Den Auftrag zur Anfertigung des Leſebuches erhielten die Oberconſiſtorialräthe Sack, Hecker, Ribbeck und Hanſtein, zu der des Gebetbuches aber Prediger Wilmſen. Die Arbeiten waren bis zum Ausbruch des Krieges noch nicht an den König gelangt. Aus allem Vorangeführten ergiebt ſich, daß bis zum J. 1806—7 König Friedrich Wilhelm III. zwar ſeine wohlwollenden Abſichten zur Beförderung eines chriſtlichen, moraliſchen Sinnes bei den Einwohnern ſeines Staates ſowie zur Verbeſſerung der kirchlichen und Schulangelegenheiten nnd die zu dem Ende zu ergreifenden Mittel entſchieden genug dargelegt hatte, daß es aber den höhern Behörden, mit Ausnahme einiger entſprechenden Maßregeln im Einzelnen, noch nicht gelungen war, in der Hauptſache dem vorgeſteckten Ziele näher zu kommen, oder auch nur alles zur Erreichung desſelben nöthige vollſtändig vorzubereiten. (v. Baſſewitz.)

„In den größeren Städten, namentlich Berlin, reichte die Anzahl und der Umfang der vorhandenen Elementar- und Bürgerſchulen bei weitem nicht hin, um alle ſchulfähigen Kinder, für welche die Eltern nicht etwa beſonders geſorgt hatten, darin aufzunehmen, daher auch hier ein ſehr bedeutender Theil der Jugend des niedern Standes ohne Unterricht blieb. Die vorhandenen Schulen waren wegen ihrer geringen Anzahl ſo überfüllt, daß die Kinder nicht gehörig geſondert und beaufſichtigt werden konnten, daher auch wenig lernten. Den beſten Elementarunterricht fanden damals Knaben ſowohl als Mädchen in Berlin und in einigen größeren Städten in einigen (nicht in allen) Privatſchulen, die für jedes Geſchlecht beſonders errichtet waren und aus mehreren Claſſen beſtanden, über die jedoch die Staatsbehörden keine angemeſſene Leitung und Controle ausübten.

„Seit dem J. 1799 hatten Privatperſonen in Berlin durch eingeſammelte Beiträge mehrere Sonntagsſchulen zur Fortbildung von Handwerksgeſellen und Lehrlingen mit gutem Erfolge eingerichtet, auch waren zur Bildung von Elementarſchullehrern für die Kinder der Städtebewohner 1803 mehrere Männer unter Leitung eines Schullehrers Michaelis zuſammengetreten, welchen auf Verwendung der Oberconſiſtorialräthe Teller, Zöllner und Sack unterm 1. März 1804 vom Könige ſelbſt die Anlegung einer Bildungsanſtalt zu dieſem Zwecke geſtattet wurde, die jedoch bis 1806 wenig hatte leiſten können. Mehrere größere Städte hatten ſogenannte Mittelſchulen und als höhere Bildungsanſtalten auch Gymnaſien.“ So berichtet zurückblickend der ſelige Oberpräſident von Baſſewitz über die Lage in der Vergangenheit. — Wie die damaligen Zeitgenoſſen dieſelben Dinge anſahen, ergiebt ſich aus Folgendem.

4. Als Friedrich Wilhelm III. zu regieren kaum begonnen hatte, ſo merkten die Freunde und Beförderer des Schulweſens, wie Gedike in der Zueignung ſeiner „Annalen des preußiſchen Schul- und Kirchenweſens“ (erſter Band 1800) ſchrieb, daß „eine neue und glücklichere Periode für das bis dahin ſo ſehr zurückgeſetzte Schulweſen“ angebrochen ſei. Er weisſagt zutreffend: „Ein Fürſt, der der Schöpfer einer beſſern Nationalerziehung iſt, lebt nicht bloß für die Nachwelt, ſondern unfehlbar auch in der Nachwelt.“ Der von ihm mit der Leitung des geiſtlichen und Schuldepartements betraute Staats- und Juſtizminiſter v. Maſſow galt als ein für die För-

derung der Volksbildung ebenſo begeiſterter, als über das für den Augenblick zu ihrer Begründung Erreichbare erleuchteter Mann. Schon in ſeiner Stellung als Präſident einer Regierung hatte er ſich auf das eingehendſte über den traurigen Stand der Schulanſtalten in Pommern unterrichtet, wie ein Auszug aus einem von ihm gegebenen Berichte der pommerſchen Regierung (mitgetheilt in den Annalen II. Bd. 1. Heft S. 69—114) und ein ausführlicher Aufſatz zur Beurtheilung von D. Heinr. Stephanis Schrift (Grundriß der Staatserziehungswiſſenſchaft 1797) darthut, den derſelbe als „Ideen zur Verbeſſerung des öffentlichen Schul- und Erziehungsweſens mit beſonderer Rückſicht auf Pommern“ mittheilt. (Annalen Bd. I. S. 76 ff.)

Das kurmärkiſche Oberconſiſtorium als Provincialſchulcollegium, in welchem v. Schewe, Gedike, Sack, Zöllner, Hecker und andere namhafte Männer ſaßen, erkannte nicht bloß, wie ihre eingehenden Berichte vom 28. Febr. und 18. Juli 1799 darthun, die Urſachen der bis dahin vorhandenen Uebelſtände des Volksſchulweſens, ſondern deckte ſie auch ganz unverblümt auf und gab ſolche Mittel an, wie ſie einer Zeit angemeſſen waren, welche ebenſo dürftig oder karg war an aufzuwendenden Mitteln, wie arm an gehörig gebildeten Lehrkräften. Die Behörde bekennt, „daß der innere Zuſtand der Schulen im ganzen großer Verbeſſerungen bedürfe; dieſe ſeien aber leichter zu bewirken, als die des äußeren Zuſtandes, — daß durch Anſetzung geſchickterer und in den zu erweiternden und zu verbeſſernden (mit denen der Gegenwart indes noch gar nicht in Vergleich zu ſtellenden) Seminarien gründlich ausgebildeter Lehrer die Verbeſſerung des inneren Zuſtandes der Schule nicht bloß vorbereitet, ſondern wirklich ausgeführt werden müße. Wie aber recht geſchickte Lehrer nur dann werden zu haben ſein, wenn auch der äußere Zuſtand der Schulen beträchtlich verbeſſert werde.“ Sie beurtheilt den Zuſtand der Landſchulen ſehr richtig. Die Summe von 24000 Rthlr., welche erforderlich ſei, um auf den königlichen Amtsdörfern in der Kurmark die Schulſtellen zu einem Einkommen von 120 Rthlr. zu bringen, erſcheint ſchon zurückſchreckend! Auf eine Erhöhung des durch das Generallandſchulreglement von 1763 feſtgeſetzten Schulgeldes ſei nicht zu rechnen.

Es werden Vorſchläge, um zu Mitteln zu gelangen, durch die man dem Schulweſen aufhelfen möchte, vom Oberconſiſtorium gemacht, über die man in der Gegenwart erſtaunen würde: Einziehung von Pfarrſtellen und Zuſammenlegung von Pfarreien! — In Anſehung der Stadtſchulen macht das Oberconſiſtorium eine Eintheilung in Elementarſchulen mit Einem Lehrer, in Bürgerſchulen mit wenigſtens zwei bis drei Lehrern, in Mittelſchulen. — Hier begegnen wir dieſem bis auf die heutige Zeit beibehaltenen und nicht mehr recht deutlichen Ausdrucke zuerſt in amtlicher Sprache. Die Behörde definirt ſie hier als ſolche Schulen, an denen drei bis vier Lehrer arbeiten und in deren erſter Claſſe die entweder zum Studiren oder doch zu einer über den gemeinen Bürgerſtand hinausgehenden Beſtimmung gewidmete Jugend wenigſtens zum nützlichen Beſuch der oberen Claſſen einer eigentlichen gelehrten Schule vorbereitet werden kann. In der Claſſificationstabelle waren 1799 in der Kurmark nur ſechs ſolcher Mittelſchulen, nämlich in Gardelegen, Perleberg, Potsdam, Rathenow, Spandow, Tangermünde. Die Summe aller Schulen war 1650.

Der Mangel an zweckmäßigen Töchterſchulen, ſonderlich in den Städten „für die Töchter der gebildeten Claſſen,“ wird von Gedike in einem Aufſatze mit der naiven Ueberſchrift: „Hat der preußiſche Staat zu wenig oder zu viel Schulen“ (Annalen 1799, S. 419 ff.) hervorgehoben: „Wo findet man Lehrerinnen, die beides, Kenntniſſe und Lehrtalent in ſich vereinigen. Noch ſind ſie freilich ſelten, aber ſo wie man Seminarien für Lehrer hat, ſo ſollte man billig auch Seminarien für Lehrerinnen haben.“ — Fräulein Erneſtine von Kroſigk, welche zugleich eine ſchriftſtelleriſche Celebrität ihrer Zeit geheißen wird, hat den Muth, 1804 unter königl. Unterſtützung ein Seminar für Erzieherinnen in Berlin zu errichten. 1806 im Auguſt hatte ſie ſchon mehrere brauchbare Erzieherinnen für Privatſchulen gebildet und trägt dem König die Bitte vor,

einige weibliche Stifter in Erziehungsanstalten für die weibliche Jugend umzuwandeln. Der Minister hatte darüber zu berichten; aber obschon dies nicht ungünstig geschehen war, sondern vertröstend, so scheint unter der eintretenden Drangsal der Zeit die Sache keine weitere Folge gehabt zu haben. Der Director B. M. Snethlage in Hamm erkennt wie Gedike die Nothwendigkeit, daß für weibliche Bildung mehr geschehen müße, 1800 in seiner Schrift „Ueber die Umschaffung der latein. Schulen in Realschulen und die damit zu verbindenden Bildungsanstalten für das weibliche Geschlecht" an und giebt schüchtern Wege an, wie man auf wohlfeile Weise zu derartigen Anstalten gelangen könne. Zu gehöriger Anweisung in den weiblichen Arbeiten ist damals fast nirgends Gelegenheit. Das Industrieschulwesen, das bereits seit 1793 von der obersten Schulbehörde ins Auge gefaßt und dessen Einrichtung an einzelnen Orten in der Kurmark begonnen war (zu Klein-Schönebeck, einem Altlandsbergschen Amtsdorf vom dortigen Prediger Dapp), wurde vom Könige begünstigt und unterstützt, so daß man im J. 1799 einzelne Städte, wie Oranienburg, Liebenwalde, Arneburg Zoßen, Charlottenburg und Dörfer wie Friedrichsfelde, Schönerlinde u. a. in Vorschlag bringen konnte, wo es zur Einrichtung einer Industrieschule kommen sollte.

5. Während die Behörden in Schwerfälligkeit und Ueberbedenklichkeit deliberirten, verblieb man auf dem Schulboden selbst im großen und ganzen in althergebrachter Gewohnheit, die sich nirgend schneller einfindet und nirgend schwieriger ausrotten läßt, als im Schulwesen. Mit den neugewonnenen Ländern und vergrößerten Aufgaben hatte man sich auch veranlaßt gefunden, auf Methoden zu sinnen, durch welche man mehr als bisher leisten zu können hoffen durfte. Rochow hatte in seinen Schulen eine zeitgemäs bildende Lehrart in Gang gebracht, welche geschätzt und mehr gelobt, als befolgt wurde, aber wahrscheinlich quantitativ zu wenig Resultate in der Volksmasse zu liefern vermochte. Olivier in Dessau mit seiner Leselehrart, ja Pestalozzi in der Schweiz wurden damals schon ins Auge genommen, weil sie Erleichterungen zu einer mehr ausgedehnten Erreichung des Schulzwecks hoffen ließen. Man besprach sie in Zeitschriften (Allg. Zeitg. von 1801, der deutsche Merkur 1801 u. 1802, die Neue Berl. Monatsschrift 1803 durch Justus Gruner, Himly), desgleichen auch amtlich; die erstere im amtlichen Bericht „Abhandlung über die neue Leselehrart des Herrn Professor Olivier 1803; die letztere Soyeaux über Pestalozzis Methode. Director Snethlage, der von Hamm ans Joachimsthalsche Gymnasium versetzt worden war, bildete den hauptsächlichsten Gegner derselben in verschiedenen Programmen von 1804 ab. Die Methode scheint von nun an magisch wirken zu können; von jetzt ab ist sie die Ziffer, auf welche alle Hoffnung gesetzt wird; sie ist auf dem Theater der öffentlichen Schulgeschichte eine stehende Persona, — sie ist nicht mehr bloß Moment in der Entwicklung der Lehrkunst, sie ist ein Gegenstand für den Staatsmann, auf welchen derselbe seine Berechnungen über die Bedeutung und Wirksamkeit des öffentlichen Unterrichtswesens überhaupt gründet.

Friedrich Wilhelm III. erließ unterm 23. Apr. 1803 eine Cabinetsordre an den Oberschulrath Gedike (N. Berl. M. 1803), in welcher er ihm den Auftrag ertheilt, auf der beabsichtigten Reise nach Italien auf der Hin- und Herreise auch nach der Schweiz zu gehen und die pestalozzische Anstalt zu besuchen, und die darin eingeführte Methode an Ort und Stelle gründlich zu studiren. Gedike starb aber schon 1803 den 2. Mai. Der Minister von Voß, welcher die damaligen polnischen Provinzen Preußens verwaltete, hatte bei Begründung von Schulanstalten und bei Verbesserung der Lehrart in denselben, damit mehr Erfolge als vordem in den alten Provinzen erzielt würden, zuerst sein Augenmerk auf die Bestrebungen Pestalozzis gerichtet, wenn schon der vorsichtig vorgehende König Friedrich Wilhelm den Minister davor warnen zu müßen für nöthig erachtete, die neue Lehrart Pestalozzis nicht zwangsweise den Lehrern in jenen Gegenden aufzuerlegen. Voß führt in seinem darauf abgegebenen Berichte aus, wie er ein anderes nicht gewollt, als was der König beabsichtige und

fügt die folgende Aeußerung bei, welche wahrscheinlich in einem Schreiben Pestalozzi gegen von Voß über die Anwendbarkeit seiner Methode unter den Polen gethan hatte: „Sie ist für weniger cultivirte Gegenden vorzüglich anwendbar, indem sie sich an die Naturkraft roher Völker bestimmt leichter als an die Kunstschwäche einer elenden oder schiefen Halbcultur anschließt. Ich sehe dem Zeitpunct mit Sehnsucht entgegen, in welchem Jeziorowski die Mittel des Volksschulunterrichts auf gemeinen Menschenverstand, auf Arbeit und Berufskraft, auf Unschuld des Herzens und gebildete Weisheit des Menschen in seinen einzelnen Verhältnissen anwenden wird." — In Berlin hatte Pestalozzis Bestreben in Joh. Ernst Plamann (vgl. s. Leben von Dr. F. Bredow, Berlin 1836 u. Harnisch, Mein Lebensmorgen, Berlin 1865) einen solchen Anklang gefunden, daß er einen thatsächlichen Anfang mit der Anwendung der pestalozzischen Methode in seiner Lehranstalt machte. Es war der erste in der Hauptstadt und erregte bei den einen Widerspruch, bei den andern stille Aufmerksamkeit. Jedenfalls gewann Fichte aus dem Plamann'schen Institut die bestimmten Eindrücke von der Bedeutung der p. Methode.

D. 1. Nach den schweren Erfahrungen der Jahre 1806 und 1807 bereitete sich unter Anstrengungen und Kämpfen aller Art in Preußens Geschichte ein epochemachender Umschwung vor und dieser erstreckte sich erneuernd auch auf sein Volksschulwesen, wobei von allen früheren Reformvorschlägen Abstand genommen wurde.

„Kein Staat hat jemals so viel Mittel aufgeboten, so große Kräfte in Bewegung gesetzt, als Preußen — von da ab — um Volks- und wissenschaftliche Bildung zu heben. Das Ziel, welches man im Auge hatte, war kein anderes, als Veredlung des Lebens in allen Ständen. Alle Unterthanen ohne Ausnahme sollten aus dem Rohen herausgezogen, mit möglichst viel nützlichen Kenntnissen versehen, für Tugend und Vaterlandsliebe erwärmt und so einem edleren menschlichen Leben und vernünftiger Freiheit entgegengeführt werden. Die Königin Louise war das belebende Princip dieser Idee, von welcher seitdem alle Bestrebungen auf dem Gebiete der wissenschaftlichen und Volksbildung getragen worden sind. Die trefflichen Männer, welche das Königspaar nach dem Falle bei Jena umgaben, hofften auf diesem Wege eine moralische Macht schaffen zu können, welche den erlittenen Verlust der materiellen ersetze." „„Zwar haben wir an Flächenraum verloren, zwar ist der Staat an äußerer Macht und äußerem Glanz gesunken, aber wir wollen und müßen dafür sorgen, daß wir an innerer Macht und innerem Glanze gewinnen,"" erklärte der König. „„Und deshalb ist es mein ernstlicher Wille, daß dem Volksunterrichte die größte Aufmerksamkeit gewidmet werde."" Eilers hörte H. v. Stein sagen: „Man gieng von der Hauptidee aus, einen sittlichen, religiösen, vaterländischen Geist in der Nation zu heben, ihr wieder Muth, Selbstvertrauen, Bereitwilligkeit zu jedem Opfer für Unabhängigkeit von Fremden und Nationalehre einzuflößen." „„Am meisten hierbei, wie im ganzen,"" schreibt Stein unterm 24. Oct. 1808 an die oberste Verwaltungsbehörde in Königsberg, „„ist von der Erziehung und dem Unterricht der Jugend zu erwarten. Wird durch eine, auf die innere Natur des Menschen gegründete Methode jede Geisteskraft von innen heraus entwickelt und jedes edle Lebensprincip angereizt und genährt, alle einseitige Bildung vermieden, und werden die bisher oft mit größter Gleichgültigkeit vernachläßigten Triebe, auf denen die Kraft und Würde des Menschen beruht, sorgfältig gepflegt, so können wir hoffen, ein physisch und moralisch kräftiges Geschlecht aufwachsen und eine bessere Zukunft sich eröffnen zu sehen."" Im Briefwechsel mit dem Freiherrn v. Gagern sprach sich derselbe späterhin also aus: „Mein Wunsch, Preußen vergrößert zu sehen, floß nicht aus einer blinden Anhänglichkeit an diesen Staat selbst, sondern aus der Ueberzeugung, daß die Zerstückelung Deutschland schwächt und Nationalehre und Nationalgefühl tilgt, es unfähig macht zu einer staatswirthschaftlichen Verwaltung und den Einzelnen, indem sie ihm einen der Hauptträger der Sittlichkeit, die Vaterlandsliebe, entzieht, herabwürdigt."

2. Das Schulweſen hatte mit den geiſtlichen Angelegenheiten damals noch wie in mehreren andern Staaten einen der Juſtizbehörde einverleibten Dienſtzweig ausgemacht, und gehörte gar nicht in den Bereich der eigentlichen Verwaltungsbehörden. Bei der nunmehr zu Stande kommenden ſogenannten Stein-Hardenberg'ſchen Organiſation der preußiſchen Behörden begannen die geiſtlichen und Schulangelegenheiten eine Section oder ein Departement im Miniſterium des Innern zu bilden. Dieſe Section ſtand bis zu Ende des J. 1811 unter dem umſichtigen und vielſeitig gebildeten Staatsmann Wilhelm v. Humboldt; von da ab aber bis ins J. 1817 unter dem ſpätern Miniſter v. Schuckmann.

Wilh. v. Humboldt, der ſich in ſeiner Anſicht über Ausführbarkeit und Nutzen der öffentlichen Erziehung gegen früher ſehr geändert haben muß, wo er ſich ſehr bedenklich darüber äußert (Werke Bd. VII. S. 56 ꝛc.) und faſt an Mirabeauſche Ideen anſtreift (sans qu'on s'en mêle, l'éducation sera bonne dans une société bien ordonnée), hat wegen der Kürze der Zeit ſeiner Verwaltung nur den neuen Schulbau in einem gewißen Grade anfangen können; aber die Männer, welche unter ihm wie das ganze Schulweſen, ſo auch das Volksſchulweſen bearbeiteten, die Staatsräthe Nicolovius und Süvern ſetzten ihre Thätigkeit zunächſt unter Schuckmann fort. Harniſch ſagt (Standpunct des pr. Volksſchulw. S. 46): „Wenn man Gelegenheit gehabt hat, die Perſönlichkeit des Herrn v. Schuckmann näher kennen zu lernen, ſo muß man wohl die Verdienſte der Männer hoch anſchlagen, welche unter dieſem Manne ſo viel Gutes ſchufen, und man kann es ſich wohl erklären, wie ſauer es ihnen zu Zeiten mag geworden ſein," und beruft ſich auf die Charakteriſtik, welche Eylert in ſeinen „Charakterzügen Friedrich Wilhelms III." Thl. I. S. 198 von ihm giebt. „Nicolovius aber und Süvern waren Männer, welche Geiſtliches geiſtlich zu richten verſtanden und letzterer, obwohl nur Gymnaſialmann früher geweſen, hatte ſich doch mit Sinnigkeit und Geiſt in alle Fächer des Volksſchulweſens hineingearbeitet und die Erhebung und Belebung desſelben ſich zur Lebensaufgabe gemacht. Und er hat nicht vergeblich gewirkt, ſo lange es für ihn Tag war."

A. Allgemein-Geſchichtliches.

1. Wie es ſeit jener Männer Jahren wieder zu einem Preußen von Bedeutung hat kommen können, ſo iſt auch durch ihre Arbeiten ſeit dieſer Zeit allmählich im vollen Sinne des Wortes erſt ein Volksſchulweſen zu Stande gekommen, gegen welches alles frühere nur von dürftiger, untergeordneter, höchſtens vorbereitender Art erſcheinen muß. Bis zu jenen Jahren heran und oft noch darüber hinaus war die Bevölkerung kaum in den Städten des Landes, geſchweige in den Dörfern, bildungsgeneigt, wie ernſtlich auch vordem die Regierung ſich hatte angelegen ſein laſſen, ſie dazu zu machen. Aus der bis dahin immer noch „erbunterthänigen" ländlichen Bevölkerung hatte einer nicht einmal ein Lehrer werden können, wenn er es etwa hätte werden wollen, wofern Se. Gnaden der Gutsherr, der, wie Rochow ſelbſt von ſich ſagt, „König von Preußen" auf ſeinem Gute war, es nicht geſtattete. Wie ſchon ums Jahr 1737 der Abt Steinmetz von Kloſterbergen ſich förmlich darauf etwas zu gute that, daß Magdeburg durch ſeine zuwandernden fremdländiſchen Handwerksgeſellen eine gute Quelle zur Erlangung von Seminariſten für ſeine Anſtalt ſei; desgleichen auch die Bedienten der jungen adeligen Herrn, welche auf dem von ihm geleiteten Pädagogium zu Kloſterbergen waren, und welche dieſe wahrſcheinlich oft unbequemen Diener, anſtatt ſie mit auf die Univerſität zu nehmen, lieber als Seminariſten hinter ſich laſſen mochten; ſo ſah es damals kaum beſſer aus. In Krünitz „die Landſchulen ꝛc." (Berlin 1794) S. 179 heißt es noch: „der Schulmeiſter iſt entweder Soldat, Schüler, Bedienter, oder er iſt Präceptor, Famulus und Domeſtik eines Conſiſtorialen geweſen." „Diejenigen, welche aus den erſten drei Ständen in Schulämter traten, ſind gemeiniglich in hohem Grade leichtſinnig und mit ihrer Beſtimmung, wie mit ihrem künftigen

Stande unbekannt," und von den andern weiß jener Verfaſſer auch nichts gutes zu ſagen. Der Volksſchullehrerſtand ergänzte ſich allermeiſt damals auf eine eigenthümliche, dem Strandrecht nicht unähnliche Weiſe. Friedrich II. hatte im Hinblick auf dieſe unſichere Art, den Lehrerſtand ergiebig zu ergänzen oder gar zu vermehren, wahrlich ſo Unrecht nicht, wie man gegenwärtig dafür halten darf, wenn er auf ſeine Unterofficierinvaliden als auf eine Lehrerremonte hinweiſt, die ſchon ausreichen werde. So lange es eine Erbunterthänigkeit gab, konnte auf eine aus dem Volke ſelbſt regelmäßig und frei hervorgehende genügende Ergänzung des Lehrerſtandes nicht gerechnet werden; ſo lange ein Hauptbeſtandtheil des Volkes da iſt, um mit ſeinen beſten Kräften einem Gutsherrn gegen den ſpärlichſten Lohn zu frohnen, beſteht für daſſelbe kaum irgend ein Grund, für Entwicklung ſeiner geiſtigen Kräfte und für die Ausbildung ſeiner Kinder ernſtlich thätig zu ſein. Es iſt vielleicht weniger für moraliſche Faulheit zu halten, gegenüber der Beſtimmung, ihre Kinder in die Schule zu ſchicken, als vielmehr für Ingrimm, Stumpfſinn und Gebrochenheit. Wozu etwas lernen, mochte mancher Vater fragen, wenn Kinder bloß dazu da ſind, in Erbunterthänigkeit Frohndienſte der gröbſten Art zu thun? Das iſt vielleicht der tiefſte Grund, weshalb der Oberconſiſtorialrath Sack (a. a. O.) ſich ſeiner Zeit alſo öffentlich vernehmen zu laſſen kein Bedenken trug: „Es iſt wohl ein recht ſchönes Ideal, daß etwa in den langen Winterabenden die fleißige Familie des Bauern um den traulichen Herd ſitzt, und der Vater oder der Sohn ihr aus einem nützlichen Buche etwas vorlieſt; aber es iſt und bleibt ein Ideal, das ſich in einem Roman ganz gut darſtellen, aber in der wirklichen Welt, wenigſtens bei unſern märkiſchen Bauern (dieſe ſind nicht ſchlimmer daran geweſen als andere, d. Vf.) vor der Hand nicht realiſiren laſſen wird."

2. Friedrich Wilhelm III. hat das unausſprechlich hohe Verdienſt, den Druck des alle Entwicklung im Volke hemmenden Erbunterthänigkeitsweſens von der ländlichen Bevölkerung genommen und dieſelbe dadurch in Wahrheit in den Stand geſetzt zu haben, freie Menſchen zu werden. Seitdem iſt unter der nach allen Seiten hin verbeſſerten Staatsorganiſation die Kraft der Nation allgemach erwacht und ſteigend in Wirkſamkeit getreten; in einer genügenden Anzahl wohlgeeigneter Perſönlichkeiten aus der ländlichen Bevölkerung zeigte ſich bald und in Stetigkeit, ſo lange keine demokratiſchen Einflüſſe dagegen wirkten, von da an der Trieb, Lehrer zu werden oder etwas tüchtiges zu lernen. Die Schulſaaten konnten nun Wurzel faſſen und gedeihen in Stadt und Land. Für die ſtädtiſchen Bevölkerungen wurde die von ihm herbeigeführte Gründung einer auf dem Rechte freiſinnig überwachter Selbſtverwaltung hergeſtellten Städteordnung von ſehr großer Bedeutung. Mag von den Stadtverordneten dieſer oder jener ärmlichen und vom regen Verkehr abgelegenen Kleinſtadt auch bis auf die Gegenwart noch nicht das Erforderliche geleiſtet, d. h. gewährt worden ſein, was zur gehörigen Schulausſtattung und Ausgeſtaltung gehört: ſeit den 50 Jahren ihres Beſtehens iſt das Schulweſen der Städte in Preußen zu einer Entwicklung und Ausſtattung gediehen, gegen welche alles frühere gering erſcheinen muß, und die zu erfreulichem Gedeihen die ſicherſte Ausſicht bietet. Vor allen Berlin.*) Aber eben ſo gewiß iſt, daß außer dieſer Entfeſſelung durch die Geſetzgebung, welche ein Aufblühen des Schulweſens erſt ermöglichte, auch anderweitige Maßregeln vorbereitet, unterſtützt oder ausgeführt wurden, welche auf irgend eine Weiſe zur Hebung und zum Ausbau des Schulweſens im preu-

*) Man vergleiche über die äußerſt lehrreiche Geſchichte der Entwicklung des Volksſchulweſens dieſer Stadt in der Gegenwart, wo ſie allen Städten in Aufwendung von Mitteln zur Ausſtattung und Herſtellung von öffentlichen Schulanſtalten vorausgeht, die Verwaltungsberichte über das Schulweſen der Stadt Berlin, welche vom Jahre 1842 ab jedesmal über ein Jahrzehnt der Magiſtrat dieſer Stadt in eingehendſter Weiſe erſtatten und veröffentlichen läßt. So über die Jahre: 1851—1860 in den Berliner Blättern. Jahrgang 1864. Nr. 2—20. Außerdem in den Märkiſchen Forſchungen Bd IX. Dietr. Rittershauſen, Beiträge zur Geſchichte des Berliner Elementarſchulweſens. Im Sonderabdruck. Berlin 1864. 144 S.

ßischen Volke Aussicht gaben. Ins Land selbst wurden von auswärts her neue, anregend scheinende Kräfte, wie der Württemberger Karl Aug. Zeller (1809), gezogen, fähige Kräfte wurden in Mehrzahl nach außen gesendet, wo man damals nicht bloß mehr Einsicht, sondern auch mehr Begeisterung für die entstandenen hohen Aufgaben der Menschenbildung aus Anschauen und Miterleben hoffte gewinnen zu können. In der Zuschrift, welche der damalige Chef des Unterrichtswesens, der nachmalige Cultusminister, Freiherr von Altenstein unterm 11. Sept. 1808 an Pestalozzi richtet, heißt es unter anderem, daß die zu entsendenden jungen Männer „den Geist Ihrer ganzen Erziehungs- und Lehrart unmittelbar an der reinsten Quelle schöpfen, nicht bloß einzelne Theile davon kennen lernen, sondern alle in ihrer wechselseitigen Beziehung und ihrem tiefsten Zusammenhange auffassen, unter Anleitung ihres ehrwürdigen Urhebers und seiner achtungswerthen Gehülfen sie üben lernen, im Umgange mit Ihnen nicht ihren Geist allein, sondern auch ihr Herz zum vollkommenen Erziehungsberufe ausbilden und von demselben lebendigen Gefühle der Heiligkeit dieses Berufes und demselben feurigen Triebe erfüllt werden, von welchem beseelt Sie Ihr ganzes Leben ihm widmen“ (s. Stolzenburgs Beitr. z. Gesch. d. Reg. S. 2). Um Pestalozzi sammelte sich hienach eine beträchtliche Anzahl junger Männer aus Preußen, welche die von jenem Schweizer ausgehenden Anregungen treu in sich aufnahmen, in die Heimat mitbrachten, weiterbildeten, und nachmals insbesondere als Vorsteher und Lehrer in den neugestifteten Seminarien oder später als Schulräthe nach den Verhältnissen und Bedürfnissen ihres Vaterlandes verwertheten und den Namen Pestalozzis hier bekannter und geehrter machten, als er vordem gewesen war. Es waren Hennig und Dreist aus Rügenwalde in Pommern, Kawerau aus Elbing, Kratz aus Winzig in Schlesien, Rendschmidt aus Rosenberg in Schlesien, Preuß und Patzig aus Ostpreußen, Steger aus Preußen, Marsch aus Schlesien, Kstionzek aus Ostpreußen, Gebr. Bernhard aus Halle, Hänel aus Breslau, Lehrer Titze aus Schlesien, Runge, später in Potsdam und Bromberg, Baltrusch aus Ostpreußen.

„Es lag ganz in der Natur der Sache, daß diese pestalozzische Schule, wie sie einmal der Kürze wegen genannt werden mag (obgleich sie nur von Pestalozzi ausgieng, aber keineswegs bei Pestalozzi stehen blieb, wie in andern deutschen Staaten, sondern sich geistig und volksthümlich, aber nicht politisch weiter ausbildete), sich alles dessen bemächtigte, oder sich vielmehr mit allem dem in Berührung setzte, was ihre Richtung förderte. Hierzu gehört unter anderem: 1. die Beachtung alles Vaterländischen, darum der deutschen Sprache und zwar stets vom pädagogischen und patriotischen Standpuncte aus, sowie der heimischen Weltkunde (vgl. uns. Artikel: Methode und Nationalbildung); 2. Beachtung des Gesangwesens als eines Belebungsmittels für die Gemeinschaften, woraus die jetzigen großen Sängervereine, ja Sängerfeste, hervorgegangen sind. (Der Männergesang hat ursprünglich durch den Seminarmusiklehrer Friedr. Wilh. Berner in Breslau nach 1813 seine hauptsächliche Anregung, Förderung und Ausbildung erhalten.) 3. Beachtung des Zeichenunterrichts, welcher durch die besondere Zeichenschule von Peter Schmid in Berlin gefördert ward; 4. Beachtung der musikalischen Bildung; 5. Aufnahme einer vollständigen Leibesbildung durch Anschluß an vorhandene Turnanstalten oder neue Begründung derselben.“ Die preußische pestalozzische Schule war innerlich religiös, und positiv christlicher als die pestalozzische Schule überhaupt; doch von verschiedener Färbung im Glauben; sie war religiöser als ihr Zeitalter. (Die Ehre gebührt nicht ihr, sondern den Thaten Gottes in der Zeit.) Sie hatte bei dieser Vielseitigkeit einen tiefen Grund, bei manchen Einseitigkeiten ein freimachendes Princip, bei der Wirksamkeit unter der Jugend einen Blick auf das Vaterland, in der Schwäche einen Muth, in den Mühen einen freundlichen Behördenhimmel, und darum hat sie Ruhm gehabt und berühmt gemacht.“ König Friedrich Wilhelm IV. war mit Pestalozzis Bestrebungen wohlbekannt, er schrieb an die Gründer der deutschen Pestalozzianstalt u. a.: „Der Geist, in welchem Pestalozzi

lebte und wirkte, war der des ſittlichen Ernſtes, der Demuth, der ſelbſtverleugnenden Liebe, dieſer chriſtlichen Tugenden, welche er, von einem Höheren getrieben, ſein ganzes Leben hindurch übte, wenn gleich ihm die klare Erkenntnis der Quelle, aus welcher er die Kraft dazu ſchöpfte, erſt in ſpätern Jahren aufgieng. Denn aus ſeinem eigenen Munde vernahm Ich von ihm das Bekenntnis, daß er im Chriſtenthum allein die Beruhigung für ſeine letzten Lebenstage gefunden habe, die er früher auf falſchem Wege vergeblich geſucht."

3. Der erhebende Fall war eingetreten, wo man unter der Leitung eines Süvern, Nicolovius und anderer Edler eine Staatsregierung ſich weniger an Realitäten, welche ſich ſtellenweiſe altersſchwach und abgetragen erwieſen hatten, anſchließen als einer Idee ſich zuwenden ſieht, deren Verwirklichung die Erfüllung von Hoffnungen in ſich zu tragen verhieß, die man gern geſtärkt ſehen wollte. Es war Preußens ernſt beſorgte Staatsregierung, welche, den von Fichte wieder angeregten Ideen von einer verjüngenden Nationalerziehung trauend, ſich derſelben bemächtigte. Preußen war es, welches dem übrigen Deutſchland, das damals noch unter Napoleons Zuchtruthe ſchmachtete, nicht mit mehr oder minder unausgeführten Verordnungen, wie vordem, ſondern in Unternehmungen vorexperimentirte, und in Volksbildungsangelegenheiten auf eine Zeit hegemoniſch wurde. (Harniſch Stdp. S. 6): „In Preußen war Geiſt und Leben, viel Thun und Schaffen in Freiheit, bei Mangel an äußerer Form. Welcher Fremde nach Preußen kam, der bemerkte, daß der Lebenshauch der Behörde wie der Geiſt Gottes über dem Volke wehte." Harniſch S. 26.

Auf dieſe Bahn von Beſtrebungen einzugehen, mußte auch für die Trägeren um ſo anziehender, ja hinreißend werden, als man eben von Staatswegen dem erſehnten Ziele mit allem Ernſte zuzuſteuern ſich entſchloſſen zeigte. Es war ſicher die Sache an der Wurzel gefaßt, als man es ernſtlicher als je auf Erzeugung eines ordentlichen Volksſchullehrerſtandes anlegte, da ein ſolcher weder der Bildung, noch der Zahl, noch der Herkunft, noch einem klar ausgedrückten Rechte nach zu damaligen Zeiten beſtand. Es gab ſchon Küſter, Cantoren, Schulhalter und deren Geſellen in Menge, aber in Wahrheit noch keine Volksſchullehrer. Wie hätte man auch Volkslehrer brauchen können, ehe es ein Volk gab! Leute gab es immer, wie anderwärts, auch auf preußiſchem Grund und Boden, Edelleute, Bürgersleute, Landleute, gemeine Leute, aber ein Volk gab es in Preußen, und ich weiß nicht ob anderwärts auch, nicht immer. Friedrich Wilhelm III. hat es geſchaffen, wie weſentlich durch die oben hervorgehobene Aufhebung der Erbunterthänigkeit, ſo ausdrücklich durch den dahinter kommenden königlichen Aufruf: „An mein Volk," der es in eine Lebens- und Sterbens-, Kampfes- und Siegesgemeinſchaft mit ſeinem Könige zog und zur heiligſten Unternehmung und Bewährung führte, welche es für ein Volk giebt. Für dieſes nicht mehr ins Sklavenjoch paſſenden, aber ſeinem Könige bis zum Tode getreuen Volkes Jugend galt es Lehrer ins Werk zu ſtellen, wenn es auf deſſen Bildung abgeſehen ſein ſollte. Die ſteifleinenen alten Küſter ſchienen dafür nicht mehr ausreichend, ſo wenig als die andern Schulmeiſter, wo ſie etwa noch aus alten Schneidern u. ſ. w. hergenommen waren, und wie ſie in des verſtorbenen Geheimrathes Eilers: „Zur Beurtheilung des Miniſteriums Eichhorn 1849" ſo ſehnlich vermißt werden. Die älteren Peſtalozzianer, wie ſie Harniſch charakteriſirt, wurden die erſten Lehrerväter einer großen Nachkommenſchaft, welche die gegenwärtige Lehrerwelt der höheren und mittleren Jahre in den öſtlichen Provinzen ausmacht und ſich in mancherlei Abſchattungen dieſer Farbe abgeſtuft hat. In Sachſen z. B. erhielt durch den damals dort unter den Paſtoren herrſchenden Rationalismus die Lehrerbildung, wenn ſie ſo zu nennen war, eine entſprechende Färbung und Richtung. Es entſtanden von Jahr zu Jahr, allermeiſt durch öffentliche Veranſtaltung, allmählich auch, wie in der Provinz Sachſen auf Privatſpeculation z. B. in Eilenburg, Groß-Treben, um der ſteigenden Nachfrage nach Lehrkräften zu genügen, neue Lehrerbildungsanſtalten (Seminarien). Neu begründet wurden in jener

Zeit ſchon die Seminarien in Karalene (1811) (cf. d. Schullehrerſeminar in Karalene v. J. W. Preuß, Inſterburg 1861), in Braunsberg (1810), in Marienburg (1814), in Jenkau (1815), in Graudenz (1817), in Neuzelle (1817), in Cöslin (1816), mit dem 1744 ſchon begründeten Waiſenhauſe zu Bunzlau wird 1816 ein Seminar verbunden (vgl. Stolzenburgs Geſch. des Bunzl. Waiſenhauſes), ältere Anſtalten wurden reorganiſirt, wie 1812 das evangeliſche Seminar in Breslau aus dem J. 1753; 1813 das katholiſche ebendaſelbſt aus dem J. 1765; das alte Berliner Küſterſeminar wurde nach Potsdam verlegt (1817) vgl. Joh. Gottfr. Hientzſch, Geſchichte des K. Schullehrerſeminars zu Potsdam. Daſ. 1848. 4., das Magdeburger von 1730 ꝛc." (Harniſch, Stdp. S. 171). In manchen dieſer mit beſonderer Vorliebe gepflegten Anſtalten wurde das Werk der Lehrerbildung mit vielleicht bisweilen übergreifendem Geiſte oder in einſeitigem Eifer, aber immer mit einem Ernſte und mit einem Erfolge angefaßt, der dieſen Anſtalten allezeit zur größten Ehre gereichen (Harniſch, Stdp. S. 14) und das Verdienſt wird ungeſchmälert laſſen müßen, die unmittelbaren Hauptimpulſe und Hebel zum Aufſchwunge und die Grund- und Eckpfeiler des Volksſchulbaues geworden zu ſein, wie er nun in Großartigkeit am Tage und wie er vormals nie vorhanden, kaum denkbar geweſen iſt. In dieſen Lehranſtalten wurden Kräfte geweckt, Jünglinge gebildet, Männer in ihrem tiefſten Lebensgrunde für das Wohl des Volkes ergriffen, Methoden erſonnen, Stoffe entdeckt, flüßig gemacht und erprobt, Lehrgegenſtände der Volksſchule eröffnet, auf Mittel zum Beſten der Schulverwaltung hingewieſen, Einrichtungen vorgeſchlagen, welche von einem Leben nie dageweſener Art unzweifelhafte Kunde geben. Man konnte nun die Schulen mehren, man bekam Lehr- und Schulbücher, rief Zeitſchriften pädagogiſchen Inhalts ins Leben (in Breslau durch den katholiſchen Seminardirector Dr. Daniel Krüger und den evangeliſchen Seminardirigenten Dr. Wilhelm Harniſch in nie wieder dageweſener aufrichtiger Lehrerbildungsgemeinſchaft: „der Schulrath an der Oder" von 1814—19, eine Zeitſchrift, welche damals den kräftigen Geiſt der Zeit am offenſten darlegte) begünſtigte das Zuſtandekommen einer Literatur für den immer mehr ins Auge tretenden und ſichtlich an Beeiferung, Bildung und Achtung gewinnenden Lehrerſtand, der vorher kaum gekannt oder genannt war. Es war für die Damaligen auf dem Gebiete der Volksſchule eine Luſt zu leben; durch die Schule, durch dieſen nervus vagus im Geſammtorganismus des Staates, durch dieſes ſchwache Werkzeug war man damals überzeugt, das Leben umgeſtalten, veredeln, erhöhen zu können. „Die Lehrer waren die Leute, welche es nicht laſſen konnten, in Liebe für das Vaterland und für ſeine Herrlichkeit zu arbeiten. Sie wollten dabei auch eſſen und trinken u. ſ. w. und der Herzensprüfer weiß wohl, daß ſie in der Schwachheit auch ihre Ehre ſuchten und oft gar lahme Werkzeuge für ſein Reich waren; aber ſie hatten ein etwas, was die andern nicht hatten, ſie waren nicht bloß Unterrichter, und auch nicht bloß Schulmeiſter, ſondern ſie waren Volkserzieher, ohne Demagogen, Volksfreunde, ohne Pöbelſchmeichler zu ſein, und hatten ſo großen Einfluß auf die Gemüther." „Die preußiſch-peſtalozziſche Schule war innerlich religiös und hat ſich, abgeſehen von dem, was durch Zeller in der Provinz Preußen angeregt war, von 1812—20 im Lande ausgebreitet, und das anfänglich mit einer gewißen Behutſamkeit, welche auch mit Recht von den Behörden ihren jugendlichen Vertretern anempfohlen ward, weil ſie vielen Staats- und Schulorganen, die im Alten feſtgefahren waren, als eine bedenkliche Neuerung erſchien." Harniſch (Stdp. S. 30) glaubt ſagen zu können, „daß ungefähr in der Zeit von 1820—1825 ſo ziemlich der Geiſt des neuern Volksſchulweſens als ein Lebensgeiſt über den ganzen preußiſchen Staat verbreitet war." — Viel trugen dazu auch gewiße Lehrcurſe bei, wie ſie z. B. Bernhardt, von Türk und andere hielten, wie auch Schullehrervereine, wovon einer der damals ausgezeichnetſten der in Berlin (gegenwärtig der ältere Schullehrerverein genannt) und ein anderer der Art in Breslau, wenn nicht in Kraft, ſo doch noch in Leben ſtehen. Die Hauptherde dieſes Geiſtes waren

immer die Seminare, weshalb die einzelnen, beſonders hervortretenden Schulräthe ihre Thätigkeit mehr oder weniger an dieſe anſchloßen. Dies gilt namentlich von Türk, Bernhardt, Schröer, Gaß, Scheyde und Neumann. Ein Band umſchlang faſt alle die Männer, welche in dem neuen Geiſte arbeiteten, theils kannten ſie ſich perſönlich, theils lernten ſie ſich durch Beſuche kennnen, theils verkehrten ſie brieflich miteinander.

4. So lange die großen Ereigniſſe der Jahre 1813—1815 gewährt hatten, und ſo lange ſie mit ihrem Nachglühen ihre erregende Wirkung in den Staats- und Volksmännern jener Zeiten fortbehielten, d. h. bis 1819, war es freilich ſchwer zu erkennen und zu entſcheiden, ob die Schule unmittelbar vom Leben, das ſie umgab, ihre Bedeutung erhielt, oder ob ſie dieſe aus ſich, d. h. durch die ihr einwohnenden, allerdings von der Behörde (Stdp. S. 29) ſehr angeregten Kräfte zu Wege brächte. Man war bis dahin in der Volksſchulwelt Preußens von einem unvergleichlichen und reinen Eifer ergriffen. Bald indes nach 1817, in welchem Jahre am 31. October König Friedrich Wilhelm III. noch ein eigenes Miniſterium für die geiſtlichen, Unterrichts- und Medicinalangelegenheiten errichtet und mit dem Freiherrn v. Altenſtein beſetzt hatte, erlangten auch andere Strömungen, wie in andern deutſchen Staaten, ſo auch in Preußen bald merkbaren Einfluß auf die Staatsleitung. Die Schule, die bereits ein Organ am politiſchen Körper — des Staats wie in der Liebe des Volks — geworden zu ſein ſchien, das nicht unterſchätzt werden konnte, die Schule, welche nach der Meinung einzelner überbeſorgter Männer damals ſchon eine allzu rückſichtslos anſachende Wirkung ausüben ſollte, wurde allgemach, wenn ſchon auf eine gelinde Weiſe in ihrem anſcheinenden Uebereifer gemäßigt. Die Anregungen, die von der Behörde noch ausgiengen, waren nicht mehr ſo freudig, unbefangen, offen oder zahlreich; ſie, die vordem die peſtalozziſche Schule unter den Lehrern, ſonderlich in Schleſien und den andern öſtlichen Provinzen ſehr begünſtigt und förmlich aufgezogen hatte, ließ warnehmen, daß ein gewißes Misbehagen an den zu offen kund gegebenen Bemühungen, an der Volksbildung in der bezeichneten Richtung zu arbeiten, genommen worden ſei und an den Peſtalozzianern der ſtricten Obſervanz nahm ſie Veranlaſſung, offen ihre Misbefriedigung zu erklären, ohne eben etwas ſicheres zunächſt als Gegenmittel oder Erſatz zu wiſſen und anbieten zu können; es ſchien der Rath erforderlich, nur nicht zu raſch zu handeln, nicht zu viel in der Gegenwart zu wollen, zu lehren, zu verſuchen oder in Rede zu ſtellen. Man begann ſchon damals immer von einem zuviel zu ſprechen, empfahl, belobte Maßhalten, fürchtete Ueberſtürzung. Es nahte die Zeit, in welcher man im Gegenſatze zu früheren Tagen vom „beſchränkten Unterthanenverſtande“ von hoher Stelle her zu reden ſich erlauben durfte. Wer möchte dieſe Reactionszeit ſchildern, der ſie mit durcherlebt hat? Für die Jüngeren, welche ſie nicht kennen, ſind Grundſtriche in hinreichender Kraft gegeben in Menzels Allg. Weltgeſch. Bd. XII. S. 80 ꝛc. Es war indes ſchon zu viel friſches Geblüt und Streben in die Lehrerwelt der ſogenannten „alten Provinzen“ durch die Seminarien, ſowie durch die voraufgegangene großſinnige Verwaltung in viele Schulen gedrungen, als daß das Feuer, von dem man gewollt hatte, daß es brenne, ganz wieder wäre auszulöſchen geweſen. Schleſien war damals durch den jugendlichen Harniſch in Breslau (vgl. Harniſch, Mein Lebensmorgen), ſpäter in Bunzlau, unter des Oberpräſidenten Merckel und des Conſiſtorialrathes Gaß vertrauensvoller und anregender Verwaltung vielleicht den anderen Provinzen um einiges voraufgehend geworden. Ein märkiſcher Geiſtlicher ſtellt im Schulrath a. O. (1819) XIX. Heft S. 129 die von ihm geſehenen ſchleſiſchen Schulen über die in den Marken; ſicherlich waren ſie den ſächſiſchen, die man aus dem weſtfäliſchen Regime überkommen hatte, voraus. Weshalb wäre ſonſt Harniſch aus Schleſien nach der Provinz Sachſen geſendet worden, wenn es nicht, wie nachmals in Erfurt, darauf angekommen wäre, aus den dortigen Anſtalten den Geiſt des trivialen Rationalismus, wie er als ein Erbſchatz von Dinter und Zerrenner, die für echte Bildungswardeine lange gehalten wurden, hinterlaſſen war, auszutreiben und ſicherere

preußiſche Anſchauung und Empfindung in die jungen Lehrergenerationen zu bringen, dabei aber Harniſch ſelbſt zu mäßigen.

In Schleſien wirkte im Gefolge von Harniſch von Neiße aus Superintendent Handel (vgl. Dieſterwegs pädagog. Deutſchl.), wenngleich mit mehr Maßhalten weiter, indem er ſich den nachmals durch ſeine vielen Schulſchriften und Beſtrebungen namhaft gewordenen praktiſchen Schulmann Chr. Gottl. Scholz heranzog, und in ſeiner Gemeinſchaft den in jener Provinz vielverbreiteten „Schulboten" herausgab.

In Potsdam kam durch von Türk mehr Anregung als gründliche Beſſerung zu Stande, bis der gegenwärtig in verdienten ehrenvollen Ruheſtand getretene Striez ſein geſegnetes Wirken als Seminardirector und nachmals als Schulrath lange Jahre mit großem Eifer und Erfolge ebenſo einſichtsvoll als gemäßigt fortſetzte.

In Berlin war ſelbſt um 1825, als Beckedorf ſeine Zeitſchrift herauszugeben anfieng, wie aus derſelben zu erſehen, noch kein ſonderliches pädagogiſches Streben in der Commune.

B. Geſchichtliche Nachrichten über einzelne erworbene neuere Provinzen.

1. a) Die Provinz Sachſen, 460⅞ □Meil. mit 2 Millionen allermeiſt evangeliſchen Bewohnern, iſt theils aus Stücken der älteſten Stammlande, theils aus nachmaligen nach und nach gemachten Erwerbungen, wie aus dem Herzogthum Magdeburg, Fürſtenthum Halberſtadt, Fürſtenthum Erfurt, den vormaligen Reichsſtädten Mühlhauſen und Nordhauſen, Theilen vom Eichsfelde, und aus einem großen Theil des Königreiches Sachſen d. h. aus Beſtandtheilen gebildet, aus welchen die Reformation ihren Anfang genommen und das deutſche Schulweſen im Volke zuerſt Eingang gefunden hat. Als die vorgenannten Landestheile preußiſch wurden, hatte die Regierung hier nicht die Aufgabe, erſt ein Schulweſen zu gründen, ſondern nur die, es zu pflegen oder zu verbeſſern. Magdeburg mit Kloſter Bergen, Halle mit den Francke'ſchen Stiftungen, Halberſtadt mit den Schulmännern ſeines Gebietes wurden Quell- und Mittelpuncte für das Aufkommen eines in der Stille nicht unwirkſamen Schulweſens; ebenſo in ihrer Art und nach ihren Kräften Erfurt und Mühlhauſen, wenn ſchon namentlich die Bereiche der Altmark lange noch vieles zu wünſchen übrig ließen. Das Schulweſen, ſonderlich auf dem Lande, trug in ſeinem äußerlichen Gepräge wie nach ſeinem innern Gehalte mehr oder weniger dieſelben Warzeichen wie das anderer deutſcher Lande von gleicher Confeſſion und gleichem Stamme, nämlich in ſeinen Lehrern die Küſterhaftigkeit, die Gewohnheitsmäßigkeit nnd Geiſtloſigkeit, in ſeinen Einrichtungen die Dürftigkeit und Altherkömmlichkeit, in ſeinen Reſultaten für die allgemeine Bildung das der Mittelmäßigkeit an ſich. In der Provinz Sachſen ſtand der Werth der Schulen ganz al pari dem Werthe, welchen die Bildung der Lehrerperſönlichkeiten an ſich trug, da bei den althergebrachten äußeren mehr oder weniger leidlichen Einrichtungen ein weiteres Hindernis für die Schule nicht vorhanden war gut zu ſein, als der Lehrer ſelbſt. Wo Lehrer von guter Begabung, Beeiferung und ſelbſterworbener Bildung ſtanden — und wo hätte es unter den klugen Leuten von Sachſen, wo unter evangeliſchen Männern je an ſolchen Lehrernaturen ganz gefehlt — da gab es auch Schulen, welche für andere muſtergültig erſcheinen konnten; zumal die pädagogiſchen Leiſtungen Francke's in Halle und die Beſtrebungen der Philanthropiniſten in den ſächſiſchen nnd thüringiſchen Landen etwas von Sinn für Unterricht und Erziehung bei Geiſtlichen und Schulleuten wach zu erhalten immer im Stande geweſen waren.

b) Als die jenſeits der Elbe liegenden ehemaligen preuß. Landestheile von der Monarchie 1807 losgeriſſen worden waren, um ein ſogenanntes weſtfäliſches Königreich zuſammen zu ſtoppeln: kam die Verwaltung dieſer Lande unter den Einfluß der zu Caſſel etablirten Regierung Jeromes und damit das Schulweſen durchaus nicht in eine günſtigere Lage. Wie hätte in jenen Kriegszeiten ein Werk gefördert werden können, das nur bei Friede und Ruhe gedeihen kann; wie hätte in jenen Zeiten ſelbſtſüchtigſter

Einzelbeſtrebungen das Feld der Schule können wohl angebaut werden, das nur bei hingebender Treue und Selbſtverleugnung wohl zu beſtellen iſt! Es fehlte dort damals durchaus nicht weder an Geiſtlichen noch an Schulleuten, welche es darauf anlegten, Beifall und Gunſt durch ihre Productionen bei den Miniſtern zu erlangen, welche von Caſſel aus regierten. Zerrenner in Magdeburg, ein Geiſtlicher, ein Schulmann, nachmals Seminardirector u. ſ. w., um weſtfäliſch-national zu wirken, ſcheute die Arbeit nicht, einen „weſtfäliſchen Kinderfreund“ herauszugeben und ihn einer Auctorität der weſtf. Bureaukratie (Herrn Daſſel, wenn ich nicht irre), zu widmen; es iſt dasſelbe Buch, das er hernach unter dem Titel „Neuer deutſcher Kinderfreund“ wieder erſcheinen ließ. Er gewann dadurch Anſehen und Stellung, wodurch er von großem Einfluß auf Lehrer und Schulen dortiger Lande wurde und Magdeburg den Ruf erwarb, ein Vorort für muſtergebende, ſonderlich ſtädtiſche Schuleinrichtungen und fruchtbare Unterrichtsweiſen zu ſein. Mit ſeiner Humanität, Würde, Bemeſſenheit, Umſicht und Vorſicht formirte er die Schulwelt ſeines Gebiets nach ſeinem Sinn, und mit ſeinem Utilismus und Sentimentalismus wußte er der Bevölkerung jener Lande und Zeiten volle Genüge zu ſchaffen und einzelne ſeiner Jünger haben vermocht, mit Zerrenners Heften und Lehren hinreichend äußeres Glück und Carrière zu machen.

o) Der Mittelpunct des pädagogiſchen Lebens im früheren preuß. Sachſenlande, Halle, hatte, nachdem es ſich den Francke'ſchen Geiſt hatte abhanden kommen laſſen, auch aufgehört, der maßgebende und anregende Vorort der ſächſiſchen Anſchauung von einem verbeſſerten Erziehungs- und Unterrichtsweſen zu ſein; Niemeyer in ſeinem Eklekticismus konnte weder mit ſeinen pädagogiſchen Vorleſungen noch mit ſeinen dreibändigen „Grundſätzen der Erziehung und des Unterrichts“ dieſen Einfluß erlangen noch erſetzen. Der Schwerpunct war auf Dresden übergegangen, als in Dinter dort eine hervorragende paſtorale Schulmeiſterperſönlichkeit aufgetreten war. War Zerrenner der magnus Apollo, ſo war Dinter Ἑρμῆς ὁ κοινός der verſtandes- und empfindungsgerechten Lehrkunſt jener Zeit. Beide dominirten mit ihren im Munde der Lehrer geläufigen Namen, gewannen mit ihrer gewandten Lehrmanier, dienten mit ihren gemeinfaßlichen, techniſch-praktiſchen, für ſehr nützlich erachteten Schriften der Lehrerwelt zunächſt der Elbgebiete, jener Preußens, dieſer Sachſens und weiter hin. Der Peſtalozzismus hat dabei hier nie einen feſten Fuß gefaßt. Für Dinters leicht erregte Laune war Peſtalozzi der Gegenſtand eines Spottgedichts, das er in Erfurt erſcheinen ließ und womit ſeines Verlegers Hand mir ſ. Z. ein Geſchenk machte, und ſpäter erhob er ihn, im Stil des Napoleonismus jener Zeit, zum Könige der Unterclaſſen, während er Sokrates zu dem der oberen machte, ſich ſelbſt aber das Ganze vorbehielt. Für Zerrenner, der eine ekleltiſche und abgeſchwächte nicht Quinteſſenz, ſondern Mixtur von Rochow, Baſedow und Niemeyer war, war Peſtalozzi ein Mann, der ſich und die Schüler durch die Thätigkeit, welche er veranlaßte und nöthig machte, viel zu ſehr incommodirte. Seine Reſultate ließen nach ſeiner Meinung und nach ſeiner Art zu ſein ſich viel erleichterter durch gelinde Zuführungen aufklärender Belehrungen erreichen. „Köpfe erhellen“, richtige Begriffe bereiten durch Entwicklung von Definitionen, das war ſeine Liebhaberei, ſeine Leidenſchaft, ſein Talent. Sein Einfluß wie ſeine Schriften überrieſelten Land und Leute unter dem Vorgeben, gemeinnützliche Verſtändigkeit zu erſtreben und an Stelle von veralteter Theologie aufklärende Religion in leichtfaßlichem Ausdruck zu lehren. Qualis rex, talis grex; wenigſtens in der Lehrerſchaft, welche von dieſem Manne ausgieng. Ausgezeichnet durch eine taetvolle äußerliche Haltung, ſchmiegſame Glätte und Behutſamkeit im Ausdruck hat ſie uns in vielen Fällen erſcheinen müßen, als ob Kraft, Kern, Leben und ſonderlich chriſtliches Weſen in dieſen Perſonen gefehlt habe. In Gemeinnützlichkeiten auf abstracte Weiſe unterwieſen fehlte ihnen die Baſis einer hiſtoriſchen Erkenntnis. Es war darauf abgeſehen, daß man klüger und geſcheidter werde, als die Vormaligen, welche in einem Dunkel beharrt zu haben ſchienen, dem man nunmehr entronnen zu ſein ſich glücklich fühlen könne. Es iſt nicht dieſes Ortes, den Zuſammenhang der nachmaligen ſoge-

nannten Lichtfreunde und des Hauptquartiers Zerrenners deutlich zu machen; aber gewiß ist, daß beide in einer und derselben Ellipse lagen, wenn auch eben nicht, daß das Lichtfreundthum von Zerrenner ausgieng.

d) Wie die Volksschule der altsächsischen Landestheile Preußens von Zerrenner, so waren die der neusächsischen durch Dinter beeinflußt, weil viele Lehrer derselben seine Zöglinge und die meisten die Leser und Verehrer seiner Schriften waren. Die preuß. Regierung brachte, sobald es ihr möglich war, in den südöstlichen Theil der Provinz Sachsen nach Weißenfels Harnisch aus Breslau (1822) als Seminardirector; den Unterzeichneten 1840 in den südwestlichen nach Erfurt, wo Möller als Seminarlehrer und später als Consistorialrath bereits lange vorher mit Umsicht und Segen gewirkt hatte, um von beiden Puncten aus gegen den landläufigen Rationalismus, wie er die Seelen schon inne hatte oder von Weimar und Gotha (Röhr und Bretschneider) genährt wurde, eine Abwehr bei dem Zuwuchse der jüngeren thüringischen Schulmänner zu werden. Während im Süden der Provinz ein tieferersaßtes christliches Volksleben in der preußischen Lehrerwelt Eingang gewann und mehr oder minder deutlich auch zum Vorschein kam, wie sonderlich zu Mühlhausen unter der wackeren Schulmänner Otto und Fehre gesegnetem Mitwirken: so mußte im Norden einstweilen noch lange Geduld bewiesen werden, bis das Magdeburger Seminar nach Barby verlegt und nach Erlöschung oder Auflösung von Privatseminaren, welche unter Zerrenners Patronate längere Zeit zu Eilenburg und Großtreben bestanden hatten, das Seminar von Eisleben neubelebt oder das Seminar von Elsterwerda neugegründet werden konnte. Es ist mehr als wahrscheinlich, daß sonderlich in den mittleren und nördlichen Gegenden der Provinz Sachsen das Schulwesen seine stillen Pfleger und zähen Vertreter gegenüber demjenigen besitzt, das aus den Seminarien von Weißenfels seit 1822 in Erfurt vor 1829 und nach 1840 hervorgegangen ist.

e) Die Kämpfe, welche Beckedorf (von ihm später) für Harnisch, als derselbe nach Sachsen gieng, vorausgesehen hatte, blieben nicht aus. Wenn er in seiner „Beschreibung des Weißenfelser Seminars, Berlin 1838," auch von denselben manches kund werden läßt: so ist es doch sehr zu bedauern, daß er seine Lebensbeschreibung nicht selbst, wie er angefangen hatte, hat fortsetzen können, indem bei seiner unverhaltenen Art zu schildern er in seiner Bedeutung unter diesen Kämpfen hätte in deutlichster Weise hervortreten müßen. Kurze Andeutungen finden sich im Schluße von Harnischs Schrift: „Mein Lebensmorgen" S. 449 ꝛc. In Erfurt war, nachdem es wiederum preußisch geworden war, zuerst durch private Bemühungen ein Seminar ins Leben gerufen worden, zu dessen Zustandekommen einzelne wackere bereits verstorbene Männer, welche für die Hebung der Schulen aufrichtig erwärmt waren, der Regierungsrath K. Hahn, der damalige Diakonus Möller, Cantor Fischer, Candidat K. Reinthaler u. a. thätig gewesen waren, bis dasselbe endlich 1829 durch Einfluß Zerrenners an Stelle des seither dirigirenden Möller den Pfarrer Sickel, welcher unter Zerrennerscher Leitung zu einem Schulmanne seiner Art geworden war, zum ersten wirklichen Director als eine wirkliche Anstalt des Staats erhielt. Ueber ihn vgl. seine Lebensbeschreibung in Diesterwegs Pädagogischem Deutschland Bd. I. S. 286 ꝛc. Der Unterzeichnete erhielt die Aufgabe vom October 1840 ab, der Amtsnachfolger von ihm zu sein und der Anstalt einen Sinn und Geist zuzuleiten, welcher sich der Gemeinschaft am Evangelio mehr zu freuen wüßte, als der bis dahin gepflegte es zu thun vermocht hatte. —

2. Der Regierungsbezirk Stralsund, welcher das Herzogthum Neu-Vorpommern oder Schwedisch-Pommern (zum Unterschiede von dem zum Reg.-Bezirk Stettin gehörenden Herzogthum Vorpommern) und das Fürstenthum Rügen, also das Land nördlich von der Peene mit 14 Städten — Stralsund, Greifswald, Wolgast, Barth, Bergen, Tribsees, Grimmen, Lassan, Loitz u. s. w. — umfaßt, ist erst im J. 1815

den preuß. Staaten einverleibt worden.*) Bis zum J. 1637 herrſchten in dieſen Ländern die Herzöge von Pommern-Wolgaſt, und nach dem Tode des letzten ſeines Stammes, des Herzogs Bogislav XIV., unter welchem die Herzogthümer Wolgaſt und Stettin vereinigt geweſen waren, kamen ſie nebſt dem Lande ſüdlich von der Peene (Alt-Vorpommern), den Odermündungen und Stettin unter die ſchwediſche Krone, der ſie faſt zwei Jahrhunderte angehörten. Das iſt eine lange Zeit, und die Vorpommern und Rügianer haben unter dem milden Regimente der ſchwediſchen Könige ſich wohl befunden und in faſt patriarchaliſchen Verhältniſſen über Anforderungen an Opferwilligkeit zum Geſammtwohle des Staates nur ſelten zu klagen gehabt. Aber für geiſtige Cultur und insbeſondere für die Bildung der niederen Schichten des Volks iſt faſt gar nichts geſchehen, wenigſtens haben die Verſuche der Regierung, das Schulweſen zu heben, keinen nennenswerthen Erfolg gehabt.

Die erſten Volksſchulen ſcheinen bald nach Einführung der Reformation**) eingerichtet worden zu ſein. Es waren meiſt nur Küſterſchulen in den Kirchorten. Gleichzeitig und ſpäter entſtanden in den Städten neben dieſen Schulen höhere Claſſen, ſ. g. Rectorſchulen, die den Bildungsbedürfniſſen der Bürger Rechnung zu tragen ſuchten.

a) Die Stadtſchulen. Die Stadt Stralſund erhielt ſchon im J. 1525 durch Johannes Aepinus***) eine beſondere Kirchen- und Schulordnung, nach welcher zwei Freiſchulen für die Jugend beiderlei Geſchlechts errichtet werden ſollten. Auf die Unterweiſung in Gottes Wort wurde darin das Hauptgewicht gelegt. Die Aufſicht hatte der Superintendent (äuerſte prediger) zu führen. Außer dem lateiniſchen Schulmeiſter ſollten an dieſen Schulen noch zwei andere Lehrer unterrichten.

Die ganze Schulordnung enthält nur 5 Abſchnitte, von welchen der zweite, dritte und fünfte alſo lauten: „Nhadem gott ernſtlick gebaden hefft allen öldern, dat de kinder vnnderwyſet ſchölen werden im geſette gades, ſyn twee ſcholen van nöden: in der eenen, dar de jungen knaben, in der andern, dar de magedeken vnnderwyſet werden.“ — „Dewylen wy Chriſten ſyn willen, is ock vlyt vorthowenden, dat ſolcke ſcholen werden chriſtlick angerichtet, dat darin die jugend myt gades worde nicht allene unnderwyſet, ſündern ock darnha werde getüchtiget.“ — „Alles, wat der ſcholen uptholeggen is, is allene dit, dat ſe de kinder myt allem vlyte in rechtdhonigen künſten unnderwyſen vnd lehren, nha gades wort tho leuen.“

*) Schreiber dieſer Mittheilungen, ein mir befreundeter Lehrer, der vordem in Erfurt mein Schüler war, hat ſeit 8 Jahren in verſchiedenen Stellungen in Neu-Vorpommern und auf Rügen als Lehrer gearbeitet, er ſchreibt daher zum Theil aus eigener Anſchauung und Erfahrung; außerdem ſind benutzt worden: Mohnike und Zober, Stralſundiſche Chroniken. 2 Thl. Stralſund 1833. Joh. Jakob Grümbke, Neue und genaue geographiſch-ſtatiſtiſch-hiſtoriſche Darſtellungen von der Inſel und dem Fürſtenthum Rügen. 2. Thl. Berlin bei Reimer 1819. Biederſtedts Sammlung aller kirchlichen u. ſ. w. Verordnungen im Herzogthum Neu-Vorpommern und Fürſtenthum Rügen. 2 Thl. Stralſund in der Regierungsbuchhandlung 1817. Ohm, Chronik der Stadt Barth. Graf von Kraſſow, Beiträge zur Kunde Neu-Vorpommerns und Rügens vor 50 Jahren und jetzt. Greifswald bei Ludw. Bamberg 1865. Einige amtl. Acten und andere Manuſcripte. Th.

**) Auf dem Landtage zu Treptow (13. Dec. 1534), den die Herzöge Philipp I. und Barnim IX. abhielten, beſchloß man, die Predigt des Evangelii freizugeben, Kirchen und Schulen einzurichten und die Güter der katholiſchen Kirchen einzuziehen.

***) Ueber den Verfaſſer dieſer Kirchen- und Schulordnung ſagt Mohnike: „In Stralſund lebte damals als Vorſteher einer wahrſcheinlich von ihm ſelbſt errichteten Schule auf dem S. Johannishofe Johann Aepinus, mit ſeinem Geburtsnamen Höck oder Hoch, der ſpäterhin ſeit 1528 oder doch 29 in der hamburgiſchen Kirchengeſchichte eine wichtige Rolle geſpielt hat. Dieſer Mann, wiewohl ſeiner als ſtralſundiſchen Geiſtlichen gar nicht gedacht wird, muß wegen ſeiner Gelehrſamkeit und praktiſchen Tüchtigkeit in großem Anſehen geſtanden haben, denn an ihn und nicht, wie man hätte erwarten ſollen, an Ketelhodt, wandte man ſich wegen Abfaſſung dieſer Ordnung.“

Eine zweite Kirchen- und Schulordnung erhielt Stralsund 1535 in Dr. Johann Bugenhagens Visitationsreceß. Sie unterscheidet sich wesentlich nicht von der 10 Jahre älteren. Es heißt auch darin: „Thom anderen wyllen wy ock, dath thwe scholen schölen vpgerichtet werden, vor de armen vnd ryken hir bynnen vnd nicht buthen heymesche; jn der eynen latin vnd düdesch tho lerende, jn der anderen de metken tho vnderwysende." An der Knabenschule sollte ein Rector mit 5 Gehülfen unterrichten. Zunächst bestand die Anstalt aus 3 Classen (alß magister Philippus Melanchton beschrenen hefft jn dem bocke der visitatoron tho Sassen), doch war dem Rector überlassen, später 4 Classen einzurichten. Eine Elementarschule ist dieses Institut nicht gewesen, eben so wenig eine Gelehrtenschule, sondern eine Rectorschule, die nach unseren jetzigen Einrichtungen zu den allgemeinen Stadtschulen, also zu den Volksschulen zu zählen ist. Aehnlich verhielt es sich mit den Bildungsanstalten in den andern Städten, doch sind nur spärliche Mittheilungen darüber aus der Zeit vor der preußischen Verwaltung vorhanden.

Die Stadt- und Provincialschule*) zu Bergen wurde ebenfalls erst nach Einführung der Reformation und zwar als eine einclassige Schule für Knaben begründet. Die Mädchen sollten in der Küsterschule unterrichtet werden, und diese hat vielleicht schon vor der Reformation bestanden. Als erster Rector wird 1562 Joh. Empell genannt. Die betr. Berichte bieten wenig erfreuliches. Aus dem 17. und 18. Jahrhunderte hört man fast nur Klagen über die Noth und das Elend des Schulwesens und über die vergeblichen Bemühungen zur Linderung derselben durch die städt. Behörden. Die Verheerungen des 30jährig. Krieges hatten auch hier sich geltend gemacht. Als Pommern an die Krone Schweden gefallen war, besserte sich hinsichtlich dieser Schule wenig oder nichts. Vergeblich wurde bei der Huldigungsfeier Adolf Friedrichs 1754 in Bergen auf die Restauration des überaus baufälligen Schulhauses in seiner Weise speculirt. Unter einem Transparente am Gebäude las man nämlich die Worte:

„Hätt mich des Höchsten Hand nicht vor dem Fall bedeckt,
Ich läge längstens schon in Graus und Schutt versteckt."

Und weiter:

„Weil Adolf Friedrich wird den Tempel (dabei war der Tempel der Minerva abgebildet) schöner bauen,
Wird sich auch diese Schul durch thn gebessert schauen."

Aber o fallacem hominum spem et inanes nostras contentiones! Es wurde nichts gebaut.

Der Schule zu Barth wird schon in einer Urkunde vom J. 1325 Erwähnung gethan, worin Wartislaf, Herzog v. Pommern und Fürst der Rügianer erklärt: „Auch geben wir unsrem Rathe (consulibus) freie Macht zur Bestellung eines Schulmeisters und auch eines Küsters, wenn diese Stellen erledigt sind."

Die älteste Schulordnung der Stadt Barth gab Herzog Bogislaff XIII. im J. 1584; sie ist sehr ausführlich und schließt sich eng an die früher gegebene Kirchenordnung an. Wie traurig es aber auch hier mit dem Schulwesen nach Verlauf zweier Jahrhunderte stand, mag folgende kleine Proceßgeschichte beweisen. 1742 beantragte der Rector Junghenn eine Erhöhung des Schulgelds. Er führte zur Begründung des Gesuchs die theuern Holzpreise an; der Rath aber gieng nicht darauf ein. Deshalb ließ der Rector die Schule nicht heizen und nahm sogar die Bänke aus derselben. Drei Wochen hindurch und vielleicht noch weit länger ward keine Schule gehalten. Nun beschwerte sich der Rath beim Consistorium hierüber, es erfolgte kein Bescheid. Auf wiederholte Beschwerde des Raths ergieng endlich ein Befehl an den Rector (1743): bei 30 Thlr. Strafe die Schule mit der nöthigen Wärme zu versehen. Allein Jung-

*) Der Name Provincialschule ist ein leerer Titel, da die Bewohner der Provinz (des platten Landes außerhalb Bergen) weder etwas zum Unterhalt des Instituts, zur Besoldung der Lehrer u. s. w. beitragen, noch ihre Kinder häufig in diese Schule schicken.

henn gehorchte nicht, sondern protestirte und processirte immer fort. Wahrscheinlich stand während dieser ganzen Zeit der Unterricht in der Stadtschule stille, denn es gab damals nur eine Schulstube. Der Rector beschreibt diese und sucht durch Berechnungen zu beweisen, daß die Schule mit dem ihm gelieferten Holze nicht zu erwärmen sei. Die Stube war 28′ lang, 20′ breit und 10′ hoch; die Wände waren mit Lehm und Steinen ausgemauert, aber die Fugen waren außen nicht mit Kalk ausgestrichen und meistens ganz offen. Nach der gutachtlichen Meinung des Pastors von Bodstedt waren zur Heizung dieser Stube von 7 Uhr Morgens bis Nachmittags 3 bis 4 Uhr den Winter hindurch wenigstens 10 richtige Fahden gutes Buchen- und Eichenholz erforderlich. 1774 wurde die Schule in 2 Classen getheilt, und bis 1789 scheint sie sich schon zu 3 Classen erweitert zu haben, denn es wird außer dem Rector, Schreib- und Rechenmeister und Küster auch ein Conrector genannt.

In den Städten Grimmen, Loitz, Tribsees, Lassan und Damgarten waren ähnliche Schulen entstanden, in denen theils der Diakonus, theils ein Rector unterrichtete; in Wolgast war wie in Barth und Bergen (hier jedoch mit Unterbrechungen) außer dem Rector ein Conrector angestellt. Ueber Wolgast hat Schreiber dieses keine Specialia einziehen können, aber nach einigen älteren statistischen Mittheilungen zu schließen, scheint es dort mit dem Schulwesen verhältnismäßig sehr gut bestellt gewesen zu sein, was seinen Grund wohl mit darin finden mag, daß diese Stadt lange Zeit Residenz der Herzöge war. In Richtenberg, Franzburg und Garz gab es nur Küsterschulen. Ebenso hatte der Flecken Gingst a. R. eine s. g. deutsche Schule, worin auch der Diakonus nach Vorschrift der Kirchenmatrikel seit 1800 täglich 2 Stunden Unterricht ertheilte. In Sagard auf Jasmund (Halbinsel von Rügen) wurde unter Beihülfe des schwed. Grafen Brahe, damals Patrons der dortigen Kirche, 1792 eine Schule mit einem Lehrer, welcher zugleich Cantor und Organist war, eingerichtet.

Eine eingehendere Darlegung der Entwicklung des städt. Schulwesens gehört nicht hierher, nur das sei noch vermerkt, daß im J. 1815 in den beiden größeren mit einem Gymnasium versehenen Städten Stralsund und Greifswald neben den Küsterschulen noch je eine Bürger- (s. g. Industrieschule) und eine Waisenanstalt vorhanden waren.

Außer diesen ganz unzulänglichen öffentlichen Schulen hatten die Städte eine große Menge kleiner Privatschulen, die meistens von Frauen geleitet wurden. Der oben erwähnte Rector Junghenn führt 1743 als Ursache des Verfalls der Schule zu Barth auch die vielen Winkelschulen an. Er nennt mehr als ein Dutzend, die von offenbar zum Schulberuf ungeeigneten Leuten unterhalten wurden (die Schule des Spielmanns und Tanzmeisters M., des verfoffenen und verlaufenen Kaufmanns L., des Schweinhirten H. ꝛc.).

Es scheint damals vollkommene Lehrfreiheit geherrscht zu haben. Allein 12 Winkelschulen in einer Stadt, die in jener Zeit ca. 3000 Seelen zählte!

Das Lehrerpersonal an den größeren Schulen bestand lange Zeit nur aus drei Personen, dem Rector, Cantor und einem besonderen Schreib- und Rechenmeister. Rector und Conrector waren stets Theologen, die nach längerem oder kürzerem Schuldienst meistens ins Pfarramt giengen. Zu Cantoren vocirte man nach Einrichtung der Seminarien (also seit dem vorigen Jahrhundert) durchgängig tüchtig gebildete Schulmänner. Einige derselben, Zöglinge des Seminars zu Halberstadt, finden in den Chroniken rühmliche Erwähnung. Die übrigen städt. Lehrer sind in früheren Zeiten wahrscheinlich solche Leute gewesen, die ad altiora studia sich vorbereitet hatten, denen dann aber entweder die materiellen oder die geistigen Mittel zum weiteren Verfolg ihrer Studien fehlten. Diese, sowie die Küster und die Vorsteherinnen der Töchterschulen hatten einer Art Prüfung beim Superintendenten sich zu unterziehen. Das ganze rigorose Examen mag indes oft nur in einer Unterredung bestanden haben. Ein nun schon verstorbener Lehrer aus schwed. Zeit erzählte mir, daß er sich einst um eine städt. Küsterstelle beworben und den Herrn Superintendenten nach längerer Unterhaltung

ersucht habe, nunmehr ihn in den einzelnen Gegenständen zu prüfen. „O, mein Lieber, antwortete der geistliche Herr, die Prüfung haben wir schon beendigt, und Sie werden unser Küster."

Der Unterricht in den Stadtschulen umfaßte anfänglich bloß Lesen, Schreiben, Rechnen, Christenthum, Singen (soweit es beim Gottesdienst nöthig war) und Latein. Durch die verschiedenen erneuerten Schulordnungen mehrten sich die Lehrobjecte. So wurden die Schulordnungen der Städte Greifswald, Wolgast, Barth, Grimmen, Tribsees, Lassan und Bergen in den Jahren 1789 und 90 völlig verändert. 1785 wurde für die Stadt Loitz eine neue Ordnung entworfen und nach dem Muster derselben auch eine für die Amtsstadt Gützkow 1792.

In einer handschriftlichen Nachricht vom Anfang dieses Jahrhunderts äußert sich ein Superintendent über die Leistungen und Unterrichtsobjecte in einer Stadtschule also: „Trotz der mangelhaften Schuleinrichtungen, der völligen Willkür der Eltern nicht bloß hinsichtlich des Schulbesuchs überhaupt, sondern auch jeder Abtheilung derselben insbesondere durch ihre Kinder und trotz der oft Aergernisse gebenden Lehrer ward doch mitunter einiges, ja Löbliches durch die Schulen geleistet, Latein ward in der Rectorclasse stets getrieben, wiewohl auf Kosten des Deutschen und anderer Unterrichtsgegenstände. Die Unterweisung in den Künsten der Musik und des Zeichnens stand ganz zurück, mit Ausnahme der Einübung der Choräle und kurzer Responsorien zum Behuf des Kirchengesanges und der Leichenbegleitung."

Frisia non cantat, sagt, wenn ich nicht irre, Tacitus. Man könnte dasselbe Wort auch auf Pommern und Rügen zur Zeit der schwedischen Herrschaft anwenden. Von Gesang war namentlich in den Privatschulen für Mädchen (öffentliche waren bis zu den letzt verflossenen Decennien wenige vorhanden) nicht die Rede; aber Mythologie soll nach zuverläßigen Mittheilungen hie und da von den „Schulmamsells" in den Classen für die Töchter der Honoratioren eifrig tractirt worden sein.

Ein detaillirtes Bild der vor andern rühmlich erwähnten deutschen Schule zu Gingst im Anfange unseres Jahrhunderts giebt Dr. Biederstedt in Folgendem: „Die Gegenstände des Unterrichtes, mit welchen sich der Diakonus in dieser öffentlichen Schule bis jetzt, Morgens von 8 bis 10 Uhr beschäftigt hat, waren der Religionsunterricht, die Rechtschreibung, Kopfrechnen oder Uebungen des Verstandes und Denkens durch Sylbenräthsel und andere kleine Aufgaben, Geographie nach dem Bedürfnis jedes Handwerkers oder Landmannes, Naturgeschichte und Naturlehre, Vorlesung und Erklärung nützlicher Reisebeschreibungen für Kinder von Campe, Salzmann u. s. s. Von 10 bis 12 Uhr beschäftigt sich der Herr Cantor nur mit den kleinen Schülern, die theils Buchstaben lernen oder buchstabiren und zusammenlesen, und übet diese auch nach ihren Fähigkeiten in etwas Kopfrechnen, erzählet ihnen kleine lehrreiche Geschichten u. s. s. Des Nachmittags aber genießt die ganze Schuljugend seinen Unterricht, der erwachsenere Theil derselben wird unterwiesen im Schönschreiben und Tafelrechnen nach den Junkerschen Tabellen. Die Kleineren buchstabiren und lesen den Landeskatechismus, den Kinderfreund oder einen Gesang. Auch sind einige Singstunden ausgesondert, um die Erwachsenen im Singen zu unterrichten nach Zahlen und Noten, wodurch der Kirchengesang zu Gingst schon sehr verschönert ist."

Das Einkommen der städt. Lehrer war im ganzen dürftig, doch fehlt es auch nicht an glänzenden Ausnahmen. In der oben angeführten Stralsundischen Schulordnung von Bugenhagen heißt es: „Die scholmeister oder rector schall hebben Cxx gulden; die subrector C gulden; die cantor xl gulden; die erste pedagogus xxx fl.; die ander pedagogus xx fl.; die drudde pedagogus xv fl. Item die scholemeister vnd gesellen scholen dat pretium, so sie van den scholern krigen, gelike deilen, alßo dat die eine so uele daruon kricht alß die ander."

An der Berger Schule waren in früheren Zeiten die Einkünfte der Lehrer ziemlich gering. Der Rector und Conrector hatten jeder höchstens 80 Thlr. jährlich, der Cantor

50 Thlr. Von der Stadt ſelbſt erhielten die Lehrer und zwar nachweislich nur Rector und Cantor, wenn ſie unverheirathet waren, nichts weiter als den mensam cursoriam oder Lauftiſch, d. h. die Vergünſtigung, bei den einzelnen Bürgern herumzugehen und bei ihnen zu Mittag aus einem Topf zu eſſen. Dies in vielen Fällen buchſtäblich. In der Matrikel von 1616 heißt es: „Mensam Cursoriam erlangen ſie von der Bürgerſchaft, ſo lange ſie unbeweibet ſeyn, deßwegen Bürgermeiſter und Rath allemahl die provision verfügen wird.“ — Erſt im letzten Drittel des vorigen Jahrhunderts iſt der Lauftiſch des Rectors gegen eine jährliche Entſchädigung von 24 Thlr. und ſpäter der des Cantors für 50 Thlr. abgelöst worden.

Die übrigen Einnahmen der Lehrer waren nicht nur unbedeutend (der Schüler gab für jede Woche 1 Schilling und im Winter etwas Holzgeld), ſondern auch unſicher, indem bei dem gänzlichen Mangel an Schulzwang*) manche Knaben nur den Winter über die Schule beſuchten und im Sommer wegblieben, um ihre Eltern bei den Geſchäften zu unterſtützen. Der größte Theil der Kinder wuchs ohne allen Unterricht auf. Eine kleine und zudem unſichere Nebeneinnahme hatten ſie noch durch das bei Todesfällen von Standesperſonen und angeſehenen Einwohnern des Kirchſpiels übliche Leichengeld, auch gewährte man ihnen in einigen Städten freie Wohnung oder in ſpäterer Zeit Miethsentſchädigung.

Die Aufſicht über die ſtädt. Schulen führte ein Scholarchat, deſſen Präſes der betreffende Probſt (Superintendent) oder Paſtor war.

Und wie ſteht es jetzt im Jahre 1865, nachdem das Land 50 Jahre lang die Segnungen preuß. Verwaltung erfahren hat, mit den ſtädtiſchen Elementar- und Bürgerſchulen?

Wir antworten zuverſichtlich: Selbſt der Unzufriedenſte muß anerkennen, daß viel, ſehr viel geſchehen iſt, daß die Regierung trotz tauſendfacher Hinderniſſe von Reform zu Reform geſchritten iſt, daß ſie es an ernſtlichen Mahnungen und entſchiedenem Eingreifen nicht hat fehlen laſſen, und zwar, ohne daß, wie für das ländliche Schulweſen, eine beſondere Organiſation durch Geſetz vorgeſchrieben wäre. Die energiſche Reviſion eines Schulraths während des verfloſſenen Decenniums ſchloß eine große Anzahl untauglicher Klippſchulen und veranlaßte dadurch die Errichtung vieler neuer Lehrerſtellen. Durchgängig haben auch die Behörden der Städte ſelbſt, in richtiger Erkenntnis der hohen Wichtigkeit des allgemeinen Volksſchulunterrichts, obgleich die an ſchwed. Nonchalance gewöhnten Einwohner oft genug den durchgreifenden Verbeſſerungen hartnäckig widerſtrebten, Arbeiten, Mühen und Koſten nicht geſcheut.

Große und zum Theil prächtige Schulbauten wurden ausgeführt, namentlich in den Städten Barth (zwei prächtige Gebäude), Wolgaſt (die ſchöne Wilhelmsſchule,

*) In der Barther Schulordnung von 1789 machte die ſchwediſche Regierung wenigſtens einmal einen Verſuch, eine Art Schulzwang einzuführen, indem ſie in dem erſten §. dieſer Schulverfaſſung forderte, „daß alle Eltern und Vormünder ſchuldig ſein ſollen, ihre und ihrer Pflege anvertrauete Kinder, ſobald ſie das 5. Jahr zurückgelegt haben, in die Leſeſchule zu ſchicken, auch damit ununterbrochen bis in das 14. Jahr fortzufahren und ſie ſo lange zur Schule halten, bis ſie wenigſtens das Nöthigſte im Chriſtenthum gefaſſet und fertig leſen, desgleichen ziemlich ſchreiben und rechnen können.“ In §. 6 wird ſogar für das Ausbleiben eines Kindes nach Umſtänden eine Strafe von 16 ßl. angeordnet und dem Magiſtrate aufgegeben, wenn andere Mittel nicht helfen wollten, zur Execution zu ſchreiten. — Doch war das Ganze eben nur ein Verſuch und ohne irgendwelchen Erfolg. Denn ein Reſcriptum von 1793 tadelt ſehr, „daß die Befolgung ſothaner Ordnung aufs äußerſte vernachläßigt ſei, auch die Vorſchrift derſelben, nach welcher alle Kinder vom 5. bis zum 14. Jahre ſchlechthin in der (sic) Schule geſchickt werden ſollen, in keine Wege gehalten worden, von dem Stadt-Secretario nur einmal das Verzeichnis der Kinder vom 5. bis 14. Jahre beim Rector abgereicht, die Schule vom Magiſtrat und übrigen Scholarchat, mit Ausſchuß jedoch Ehrn Diaconi Dohrn, faſt gar nicht als nur in dem angeordneten examine annuo beſucht und viſitiret und überall das Schulweſen im größten Verfall ſei.“

wenn ich nicht irre aus dem Vermächtnis eines Commerzienrathes), Bergen, Grimmen, Garz, Lassan, Greifswald und Stralsund. In Sagard und Damgarten ist man gegenwärtig mit dem Bau beschäftigt. Stralsund hat vor zwei Jahren neben der Elementar- auch eine Mittelschule für Mädchen eingerichtet. Auch die Zahl der Lehrer und Lehrerinnen hat sich an manchen Orten verdoppelt, ja verdreifacht. Wolgast z. B. hat zwei Rectoren, einen für die Knaben- und einen für die Mädchenschule, und außerdem noch drei Literaten. Barth hat drei Literatenstellen. In Stralsund ist seit einigen Jahren ein besonderer Rector für das Volksschulwesen angestellt. Tribsees und Grimmen haben je einen Rector und zwei wissenschaftlich gebildete Lehrer. Ebenso sind die Gehälter der städtischen Lehrer zum Theil zeitgemäß verbessert worden, doch läßt besonders das Einkommen der Elementarlehrer an einigen Orten noch viel zu wünschen übrig. Die Literatenstellen steigen von 400 bis 900 Thlr. Der Rector in Stralsund bezieht 900 Thlr., der in Bergen ca. 770, in Wolgast wohl nicht viel weniger, indem die 2. Stelle daselbst schon mit einem Gehalte von 600 Thlr. verbunden ist; der Rector in Barth ca. 700 Thlr., der 2. Lehrer ca. 600 und der dritte 500 Thlr.; der Conrector in Bergen 420 und die in Grimmen und Tribsees 400 Thlr. Die Elementarlehrer beziehen 150—500 Thlr., in Greifswald sollen ihre Gehälter noch höher steigen. In den kleineren Städten erhalten sie durchweg nur 150 Thlr., doch pflegt mit dem Aufrücken in eine höhere Stelle auch eine kleine Gehaltsverbesserung verbunden zu sein. Mehrere Städte haben als Minimum 200 Thlr. angesetzt, Greifswald 250, und Stralsund, mit gutem Beispiele vorangehend, giebt beim Eintritt in den städtischen Dienst 300 Thlr. und nach je 5 Jahren eine Zulage von 25 Thlr., bis das Maximum von 500 Thlr. erreicht ist. Dort wird auch für die Hinterbliebenen verstorbener Lehrer gesorgt. Ist ein Lehrer zugleich Cantor, Küster oder Organist, so steht er oft in recht behäbigen Verhältnissen.

Die Stadtschullehrer sind mit wenigen Ausnahmen seminarisch gebildet, und Stralsund insbesondere hat wegen der guten Situation seiner Lehrer stets die Auswahl unter den mit dem ersten Zeugnis vom Seminar abgegangenen.

Die Zahl der öffentlichen städtischen Schulen im Jahre 1815 habe ich nicht erfahren können. Der älteste von mir aufgefundene Provincialcalender ist von 1821. Nach den ziemlich ungenauen Angaben desselben gab es damals in den Städten des Bezirks nur 26 öffentliche Schulen mit 37 Classen (vielleicht habe ich dabei noch einige zu viel gezählt, weil in der betreffenden Tabelle jede Classeneintheilung fehlt), mit 50 Lehrern und 5 Lehrerinnen, während jetzt 38 öffentliche Elementarschulen mit 179 Classen bestehen, an denen 162 Lehrer und 18 Lehrerinnen fungiren. Neben denselben sind 53 concessionirte Privatschulen mit 85 Classen vorhanden.

Und im allgemeinen dürften die Stadtschulen in ihren Leistungen nicht viel den besten anderer Provinzen nachstehen.

b) *Die Landschulen.* Bei der Darlegung des ländlichen Schulwesens können wir uns in den Grundzügen eng an die „Beiträge vom Grafen v. Krassow“ anschließen.

Als *öffentliche* Schulen bestanden im J. 1815 nur in den Kirchorten (nicht immer Bauerndörfer, wie z. B. in Thüringen, sondern oft bloß das herrschaftliche Gut mit den dazu gehörenden Kathen) die *Küsterschulen*, welche, wie schon oben erwähnt, erst bald nach Annahme der Kirchenreformation eingerichtet worden waren.

Die Parochieen haben aber fast durchweg (auch jetzt noch) einen zu großen Umfang und eine zu starke Bevölkerung, als daß die Kinder aus allen darin eingepfarrten Orten die Küsterschulen hätten besuchen können. Deshalb waren in manchen von den Kirchorten entfernteren Dörfern Nebenschulen gegründet. Dieselben konnten jedoch *nicht* als öffentliche Schulen angesehen werden, denn ihre Gründung hieng ganz von dem Belieben der Grundherrschaft ab, ebenso die Dotirung der Schule, die Anstellung und Entlassung des Lehrers, wozu nur der Beirath des Pastors *empfohlen* war; einer obrigkeitlichen Bestätigung bedurfte es in keiner Weise.

Eine feſte Abgrenzung des Schulbezirks innerhalb der Parochie beſtand nicht, noch viel weniger ein Schulzwang. Die Zahl der Schulen reichte daher auch nicht im entfernteſten für das Bedürfnis aus, und die Schullocale befanden ſich in höchſt traurigen Zuſtänden. Selbſt in den Küſterſchulen war das Claſſenzimmer ſehr häufig zugleich die einzige Wohnſtube des Lehrers. Die Nebenſchulen hatten die Herrſchaften oft in ſehr ſchlecht gebauten Kathen — zum Theil ohne Schornſteine — eingerichtet; die Schulſtuben waren klein, niedrig und meiſt viel zu eng für alle ſchulfähigen Kinder. Ueberhaupt war alles größtentheils äußerſt mangelhaft und dürftig.

Die Einnahmen der Lehrer beſtanden (abgeſehen von den Einkünften der Küſtereien) theils aus Naturalien (freie Wohnung, Garten, Kuhweide, oft auch etwas Brennmaterial), theils aus feſter Beſoldung, theils aus dem wöchentlichen Schulgelde, welches die Eltern der Kinder zu entrichten hatten; das letztere betrug in der Regel 1 Schilling pommerſch Courant wöchentlich, ward aber meiſt nur bezahlt, wenn die Kinder die Schule wirklich beſuchten — ein Anreiz zu Verſäumniſſen. Sehr viele Lehrer bezogen jedoch gar kein feſtes Gehalt, ſondern nur Schulgeld; ihre baare Einnahme erreichte großentheils noch nicht 10 Thlr., bei manchen iſt ſie amtlich zu 2 bis 3 Thlr. jährlich angegeben.

Faſt durchgehends war das Schulhalten daher ein Nebengeſchäft. Selbſt die Küſter betrieben mit wenigen Ausnahmen ein Handwerk. Die Nebenſchulen befanden ſich meiſtens in den Händen von Handwerkern, namentlich Schneidern; einige wurden auch von alten, arbeitsunfähig gewordenen Taglöhnern und Hirten oder von alten Frauen gehalten. Der Unterricht war dem entſprechend äußerſt dürftig, und die Leiſtungen beſchränkten ſich auf das Minimum. Dr. Grümbke ſagt: „Kaum hat die Jugend ein wenig Leſen und höchſtens die erſten Elemente des Schreibens gelernt, ſo verläßt ſie die Schule wieder.“ Rechnen lernten die Kinder wohl nur in ſehr wenigen Landſchulen. Selbſt bei günſtigen Verhältniſſen ſcheint die Unterweiſung hauptſächlich im Abfragen und Ueberhören des Katechismus und der gelernten Kirchenlieder, im Leſen der Bibel, im Buchſtabiren, wozu der Katechismus benutzt wurde, und im ABC-aufſagen beſtanden zu haben. In der Regel ward überhaupt nur während des Winters Schule gehalten, und auch dann wurde ſie ſehr ſchlecht und unregelmäßig beſucht. —

Werfen wir nunmehr einen Blick auf die Veränderungen, welche die preußiſche Verwaltung auf dieſem Gebiete in 50 Jahren herbeigeführt hat.

Daß die Verbeſſerungen nicht mit Rieſenſchritten erfolgen konnten, wird den nicht befremden, der einigermaßen mit den hieſigen ländlichen Verhältniſſen bekannt iſt. Aber die Regierung erkannte ſofort die tiefen Schäden, denen abgeholfen werden mußte. Zunächſt ward durch Verordnung v. 21. Aug. 1818 den Paſtoren die Inſpection über die Landſchulen förmlich übertragen, woran es bisher gefehlt hatte. Dann führte die a.h. Cabinetsordre vom 14. Mai 1825 die allgemeine Schulpflichtigkeit auch in Neu-Vorpommern und in Rügen ein. Der Erfolg dieſer Reformen machte ſich freilich nur ſehr allmählich bemerkbar, aber vorwärts gieng es ungeachtet der vielfachen Hemmungen, die in dem ſtarren Feſthalten an dem alt Hergebrachten, in dem Egoismus vieler reichen Grundbeſitzer und in der Armut und den dürftigen Verhältniſſen der Taglöhner zu ſuchen ſind. In den amtlichen Berichten, die vom J. 1820 an mir vorliegen, wird beſonders geklagt über die gänzliche Untauglichkeit der Lehrer und über den ſchlechten Schulbeſuch. Wiederholt und dringend äußert ſich das Verlangen nach „tüchtigen in einem Seminar gebildeten Lehrern.“ An einer Stelle leſen wir: „Der Lehrer war Kuhhirte, der leſen, aber nicht richtig ſchreiben kann.“ Oder: „Ein geweſener Soldat, auf einem Stelzfuß gehend, weil er in der Schlacht bei Schwenskſund ein Bein verlor, hat in den verfloſſenen 34 Jahren an verſchiedenen Orten auf Rügen und ſeit Michaelis 1823 in T. einige aus dieſem Orte und mehreren nahe liegenden Ortſchaften ihm zugeſandte Kinder zum Leſen und Schreiben, auch zu einigen Begriffen von Gott und ſeinen Geboten angeleitet. Die Zahl der ihn beſuchenden Kinder war höch-

ſtens 20. Von jedem Kinde empfing er wöchentlich 1 Schilling und ſonſt kein Gehalt. Wegen ſeiner Armut und Gebrechlichkeit, da er durch Nebenverdienſt nichts erwerben und verdienen kann, hat ihm das Kirchſpiel etwas Unterſtützung bewilligt." Am Schluß des Jahres 1826 klagt derſelbe Superintendent: „Ich kann in Wahrheit ſagen, in der Landgemeinde ſind 400 ſchulpflichtige und ſchulfähige Kinder, von welchen 370 noch keine beſtehende Schulen haben. Einige arme Menſchen, welche, in kleinen Zimmern wohnend, bisweilen wenige Kinder im Leſen unterrichten, haben, wenn ſie auch dieſe Mühe fortſetzen wollten, nicht Raum, die Kinder bei ſich aufzunehmen." 1827 wird als Grund des ſchlechten Schulbeſuchs angegeben: 1. der Mangel an guten Schulen, 2. daß viele arme Einlieger und Tagelöhner wöchentlich einen Schulſchilling nicht erübrigen können und mehrere ihre Kinder der Nahrung halber frühe vor geendigten Jahren der Schulpflichtigkeit in Dienſte geben (als Schweine-, Schaf-, Kuh- und Gänſehirten der Gutsherrſchaften), worin ſie auch nicht eine Freiſtunde im Sommer zum Schulbeſuch Zeit erhalten." Wiederholt heißt es: „Wegen ſeiner Nahrungsſorgen hat der Schullehrer keine Zeit übrig, an einem Unterrichte (wahrſcheinlich hatte ſich der Paſtor dazu erboten) zu ſeiner weiteren Ausbildung theilzunehmen." Die Kinder — und zwar auch nur die fleißig kommenden — lernten unter dieſen Umſtänden nichts weiter als „ziemlich nothdürftig leſen", den Katechismus und einige Lieder aus dem Geſangbuche. Der Bericht ſagt: „Wenige lernen auch ſchreiben (von den Schreibenden erhielt der Lehrer 2 Schill. pro Woche), zum Rechnen hat ſich im letzten Jahre (1825) keiner gefunden."

Im J. 1827 traf die Regierung eine neue Einrichtung zur Hebung der Schulen, indem ſie für alle Schulen collegialiſche Schulvorſtände anordnete und unterm 7. September mit einer Inſtruction verſehen ließ.

Eine feſte Grundlage gewann das Landſchulweſen jedoch erſt durch das a.h. Regulativ vom 29. Aug. 1831. Durch dieſes erhielt auch die Nebenſchule den Charakter öffentlicher Schulen; es wurden feſtbegrenzte Schulbezirke conſtituirt und beſtimmte Vorſchriften über die Dotation der Schulen gegeben. Das wöchentliche Honorar ward abgeſchafft und ein fixirtes Schulgeld eingeführt. Die Herſtellung und Unterhaltung der Schulgebäude, die Hergabe des nöthigen Gartens, der Weide und des Winterfutters für die Kuh des Lehrers — eine muß ihm gehalten werden — und die Lieferung ausreichenden Brennmaterials liegt danach den im Schulbezirk angeſeſſenen Grundbeſitzern allein ob, gleichviel ob ſie innerhalb des Bezirks wohnen oder Forenſe ſind. Die Beſoldung des Lehrers wird durch das fixirte Schulgeld von allen Hausvätern der Schulgemeinde aufgebracht, ſie mögen ſchulpflichtige Kinder haben oder nicht. Die Schulhäuſer ſind ſeitdem faſt ohne Ausnahme neu und zweckentſprechend (einige ſehr ſchön) gebaut worden,*) und die Schulſtellen ſollen den allgemeinen Beſtimmungen gemäß mit Lehrern beſetzt werden, welche für ihren Beruf womöglich auf einem Seminare vorgebildet ſind.

So iſt in der That ſehr viel für das Schulweſen überhaupt und für die Landſchulen insbeſondere in den verfloſſenen 50 Jahren geſchehen.

Nach Grf. v. K's. vergleichender Ueberſicht der Elementarſchulen des platten Landes im Regierungsb. Stralſund in den Jahren 1815 und 1864 gab es 1815 außer den 97 Küſterſchulen keine öffentlichen Landſchulen, ſondern nur noch 158 Nebenſchulen. Jetzt dagegen giebt es in Neu-Vorpommern und auf Rügen außer 100 Küſterſchulen noch 237 öffentliche Landſchulen. Die Zahl der öffentlichen Schulen iſt alſo um 240 gewachſen, die der Schulen auf dem Lande im ganzen um 82. Während 1815 von 14,684 ſchulpflichtigen Kindern 7279, alſo ca. die Hälfte, gar keinen Schulunter-

*) In den letzten zehn Jahren ſind für Neu-, Erweiterungs- und Reparaturbauten bei den Elementarſchulen (in Stadt und Land) des Regierungsbezirks 159,458 Thlr. von den Schulgemeinden verausgabt, wozu noch 2309 Thlr. als a. h. Gnadenbewilligung kommen.

richt genoſſen, ſind 1864 von 23,152 Schulkindern auf dem Lande nur 54 ganz ohne Unterricht geblieben. Wahrſcheinlich iſt aber thatſächlich nicht ein einziges Kind unbeſchult geblieben, und die Zahl 54 wird wohl nur auf misverſtändlicher Ausfüllung der ſtatiſtiſchen Tabellen beruhen.

Noch manches Jahr wird indes vergehen, ehe das hieſige Landſchulweſen mit dem in anderen Bezirken unſeres Staates rivaliſiren kann und ehe die Leiſtungen im allgemeinen billigen Forderungen genügend entſprechen werden. Der Grund davon liegt in verſchiedenen Verhältniſſen.

Erſtens iſt den Bewohnern die Erinnerung an die alten ſchwediſchen Freiheiten noch nicht ganz entſchwunden und der Verkehr in Handel und Wandel konnte hier nicht ſo ſchnell, wie in anderen günſtiger gelegenen Theilen Preußens (z. B. in dem ehemals kurmainziſchen Gebiet von Erfurt) das Bewußtſein der Zugehörigkeit zu einem großen und ſtreng verwalteten Organismus wecken; vielmehr hat gerade der Mangel in dieſer Beziehung (wir ſind Mecklenburgs Nachbarn, hatten bis vor zwei Jahren keine Eiſenbahn, wenige Chauſſeen — auf Rügen ſind zwei — und die Vicinalwege ſind zum großen Theil der Art, daß Riehl'ſcher Humor ſie bei ſchlechtem Wetter und im Winter nur für Einheimiſche paſſirbar erklären würde) den Proceß der Aſſimilation verzögert.

Früher konnte ein jeder ganz nach Belieben ſein Kind zur Schule ſchicken oder nicht. Niemand kümmerte ſich darum. Die Väter oder doch die Großväter unſerer Kinder haben dieſe Zeiten noch genoſſen und ſich in ſolcher Nonchalance wohl gefühlt. Für die Forderungen und Fortſchritte der Zeit fehlt ihnen daher meiſtens das rechte Verſtändnis, obgleich ſie mancher verderblichen Zeitſtrömung durchaus nicht abhold und unzugänglich ſind. Die Mütter aber haben in ihrer Jugend großentheils gar keinen oder nur einen ſehr mangelhaften Unterricht empfangen, vielleicht lernten ſie nothdürftig Gedrucktes leſen, Geſchriebenes wohl ſelten. Damit ſind ſie auch zufrieden. Und der preußiſche Schulzwang, dieſer mächtige Hebel der allgemeinen Volksbildung, wird von vielen noch nicht als eine Wohlthat anerkannt. „Mien Söhn," ſagt mancher Kleinhäusler in der Stadt und auf dem Lande, „brukt nich mihr to lieren, aß ick." Oder: „Mien Söhn hedd all nang liert, wenn hei man ſchriewen un recken kann, weit hei naug, mihr brukt hei nich." — „Wat ſchall mien Dochter mit Gegraphie?" (NB. es wird nur das Allernothwendigſte getrieben) meint die Mutter, „ſei ſchall nich up Reiſen gahn un ſchall keen Handwarksburß warren." Das ſind Reden, die man gar nicht ſo ſelten hören kann. Und die Kinder werden nun bei jeder Gelegenheit zu Hauſe behalten, beim Gänſe- und Schweineſchlachten, beim Kartoffellegen und Aufnehmen, beim Torfanfahren, bei der Wäſche, am Markttage, im Frühjahre beim Beſtellen des Gartens oder des Ackers, im Sommer bei der Ernte u. ſ. w.

Beſonders bemerkbar ſind die Verſäumniſſe in den ſ. g. Frei- oder Armenſchulen; doch auch anderwärts macht ſich große Gleichgültigkeit gegen den Schulbeſuch geltend. In der erſten Claſſe der Elementarmädchenſchule zu Barth fehlten z. B. in den Jahren 1859—62 zeitweiſe drei Viertel der Schülerinnen, gewöhnlich waren nicht viel über die Hälfte zugegen, und zwar verſäumten faſt ſtets andere, nur ein kleiner Stamm blieb regelmäßig, ſo daß ſich die Phyſiognomie der Claſſe faſt täglich änderte. Wir könnten außer dieſem verſchiedene andere ähnliche Beiſpiele anführen. — Schon vor der Confirmation werden häufig die Kinder, Knaben wie Mädchen, aus der Schule genommen und in Dienſte gegeben; zuweilen vom 12. Jahre an, mit erlangtem 14. Jahre aber gehen ſie durchgängig nicht mehr zur Schule. Die Behörde läßt es zwar nicht an Mahnungen und Strafen fehlen, allein ſolche eingewurzelten Uebelſtände können nicht mit einem Male durch eine Radicalcur entfernt werden, namentlich, wenn ſeitens der Herren Patrone ſelbſt kein reges Intereſſe für die Schule und für Volksbildung vorhanden iſt und wenn durch ſie oder andere Dienſtgeber aus den höheren Ständen in der verwerflichen Meinung, der gemeine Mann ſei eben nur zur Arbeit da, die

Verſäumniſſe theils hervorgerufen, theils begünſtigt oder gleichgültig überſehen werden. — Ein zweiter Grund der langſamen Entwickelung des Landſchulweſens iſt in der oft ſehr mangelhaften Bildung der Lehrer und in ihren ſchwachen Leiſtungen zu ſuchen. Es iſt immer noch ein großer Theil unſerer Schullehrer ohne hinreichende Vorbereitung für den Beruf. Früher beſtand in Greifswald ſeit dem J. 1791 ein Schullehrerſeminar, welches jedoch nach den Mittheilungen der eigenen Zöglinge in keiner Weiſe genügte. Im J. 1853 ward daſſelbe daher nach Franzburg verlegt und bedeutend erweitert. Aber auch dieſe Anſtalt reicht in ihrem jetzigen Umfange nicht aus, um die nöthige Zahl von Lehrern auszubilden; es iſt daher eine abermalige Erweiterung derſelben in Ausſicht genommen. In manchen Gegenden bilden die ſogenannten Schulamtsbewerber, die kein Seminar beſucht haben, die Mehrzahl der angeſtellten Lehrer. Dieſe Bewerber ſind zum Theil Leute, die durchgängig zwar etwas mehr Bildung haben als zur Zeit der ſchwediſchen Herrſchaft, mit denen es aber im ganzen doch recht dürftig beſtellt iſt, beſonders was den mündlichen oder ſchriftlichen Ausdruck in der Mutterſprache betrifft; da kann man die gröbſten ſprachlichen Verſtöße hören und leſen. Die Bewerber waren ehedem Handwerker, Matroſen, Soldaten, Kaufleute u. ſ. w., ſattelten dann, oft ſchon in den reiferen Mannesjahren ſtehend, zuweilen ſogar als ergraute Familienväter um und bereiteten ſich nun auf das Schulamt vor, wozu es noch außerdem im Bezirke an einer guten Anſtalt gänzlich fehlt. Denn die von einem bejahrten Lehrer und Organiſten in Stralſund beſorgte, wohin wohl ohne Ausnahme dieſe bemoosten Häupter ſich wandten, genügt durchaus nicht. Und ſonſt findet ſich keine Gelegenheit zu tüchtiger Vorbereitung, obwohl die K. Regierung einzelne Lehrer als Präparandenlehrer öffentlich genannt hat. Erſt in neueſter Zeit ſoll ein Geiſtlicher in einem Landſtädtchen im Verein mit einigen Lehrern der Errichtung einer Anſtalt für Präparanden ſich unterzogen haben. Bisher waren daher auch die Seminariſpiranten durchgängig auf jenes mangelhafte Inſtitut in St. beſchränkt, und es konnte unter dieſen Umſtänden die Vorbildung derſelben ebenſo wie die der älteren Leute, welche ohne Seminarcurſus ſich gleich zu dem Bewerberexamen melden, nur eine geringe ſein. Werden nach dieſer Seite hin nicht genügende Einrichtungen getroffen, ſo wird es mit gründlicher Vorbildung der Lehrer noch gute Wege haben. Schreiber dieſes iſt ſchon wiederholt von Vätern und zwar von Lehrern um Rath gefragt worden, wohin ſie ihre Söhne vor der Aufnahme in das Seminar ſchicken ſollten, aber ich konnte im ganzen Bezirk nicht eine einzige Gelegenheit ausfindig machen, welche ich zu dieſem Zwecke mit gutem Gewiſſen hätte empfehlen dürfen. Ja, Präparandenanſtalten ſind hoch nöthig, nicht ſolche, in denen nur ein Lehrer, der oft ſo ſchon mit den Berufsarbeiten vollauf zu thun hat, den Geſammtunterricht beſorgt, ſondern größere, umfangreichere (etwa wie die vorzügliche, welche bis vor ca. 10 Jahren in Erfurt beſtand), woran mehrere bewährte Schulmänner arbeiten, die beſondere Aufſicht aber einem eigens dazu angeſtellten Inſpector übertragen iſt. Es iſt ja wohl zu beklagen, daß in manchen Kreiſen, wo man ein tieferes und beſſeres Verſtändnis vorausſetzen ſollte, die Anſicht ſich geltend macht, es ſei das Schulmeiſtern ein leichtes und geringes Ding, eine beſonders darauf abſehende Vorbereitung nur in ſehr beſchränktem Maße nöthig und daher der Werth der Seminarbildung von geringem Belang, auf techniſche Ausbildung ſei kein Gewicht zu legen und wenn der Lehrer nur zu den ſogenannten „Gläubigen“ gehöre, ſo käme es weiter nicht darauf an, ob er mir und mich unterſcheiden könne. Da glaubt man denn dem Reiche Gottes einen Dienſt zu leiſten, wenn man jedem beliebigen Knecht und Kleinhäusler, der fleißig die Conventikel beſucht, über die Verdorbenheit der Welt jammert und ſich zu etwas beſſerem und höherem berufen wähnt, beim Umſatteln Vorſchub leiſtet und ihn zum Lehrer der Jugend beſtimmt. Welche Verwüſtungen ſind dadurch ſchon angerichtet worden! Und doch können manche Leute nicht müde werden, auf dieſem Wege die ohnehin große Anzahl untreuer Arbeiter durch Maulchriſten und Heuchler zu vermehren.

Ein dritter und letzter Grund aber, weshalb unser Elementarschulwesen insbesondere auf dem Lande im ganzen nicht befriedigende Resultate liefert, ist die dürftige, äußere Stellung des Lehrers. Einige Küsterstellen sind allerdings recht gut dotirt (300 bis 600 Thlr.), die bei weitem größte Zahl der Lehrerstellen bietet jedoch ein jämmerliches Einkommen. Nach glaubwürdigen Mittheilungen soll die Gesammteinnahme einiger Stellen nur 50 Thlr. jährlich betragen. Als in jüngster Zeit ein Lehrer*) betr. Orts Urlaub sich erbat, um zu seiner Weiterbildung noch ein Jahr das Berliner Seminar besuchen zu können, erstaunte er nicht wenig bei dem Eröffnen, daß ihm bei seiner eventuellen Rückkehr wohl schwerlich sofort eine Stelle gegeben werden könne, die seiner jetzigen entspräche, denn diese — ihre Gesammteinnahme beläuft sich incl. Wohnung, Torf, Garten auf 189 Thlr. — sei schon eine der besseren.

Doch hören wir über diesen Punct zum Schluß einen kurzen Artikel des Amtsblattes der K. Regierung zu Stralsund (1866 Nr. 35). Es heißt darin: „Je mehr wir uns der Fortschritte unseres Volksschulwesens freuen, desto weniger dürfen wir die Augen verschließen vor den Mängeln, an denen dasselbe auch jetzt noch bei uns leidet. Wir heben heute nur einen Nothstand hervor, die drückende äußere Lage vieler Lehrer, namentlich auf dem Lande. Als auf Grund des a. h. bestätigten Regulativs v. 29. Aug. 1831 das Elementarschulwesen auf dem Lande geregelt und eine große Anzahl von Landschulstellen eingerichtet wurde, konnten viele derselben nur nothdürftig dotirt werden; man wollte die Schulgemeinden nicht zu schwer belasten, um sie nicht von vorn herein gegen die neue Einrichtung einzunehmen; zugleich rechnete man darauf, daß die Lehrer durch Betrieb eines Handwerks sich Nebenverdienst verschaffen sollten. Im Laufe der Zeit haben die Umstände sich wesentlich geändert. Die Preise aller Lebensbedürfnisse sind um das Doppelte gestiegen, so daß eine Besoldung, welche vor 30 Jahren zum Unterhalte einer Lehrerfamilie nothdürftig ausreichte, jetzt durchaus nicht mehr genügt, sie vor drückender Noth, Sorge und bitterm Mangel zu schützen. Die Anforderungen, welche an die Schule und die Lehrer gemacht werden, sind gegenwärtig viel größer als vormals; die Vorbereitung für das Amt ist schwieriger und kostspieliger; die amtliche Thätigkeit erfordert mehr Zeit und Kraft, so daß der Betrieb eines Handwerks dem Lehrer, auch wenn er es versteht und sich ihm Gelegenheit zur Ausübung desselben darbietet, fast unmöglich ist, wenn er nicht sein Amt und seine geistige Fortbildung darüber vernachlässigen will. Daher kommt es, daß viele Lehrer ein geringeres Einkommen haben als manche Tagelöhner, während doch ihre geistige Bildung und ihre sociale Stellung ihnen einen Anspruch auf eine bessere äußere Lage zu gewähren scheint. Ist es zu verwundern, wenn mancher Lehrer im Kampf mit der Noth des Lebens die Freudigkeit für seinen Beruf verliert und wohl gar Unzufriedenheit und eine gewiße Bitterkeit sich seiner bemächtigt? Ist es zu verwundern, wenn junge Leute von guten Fähigkeiten immer seltener sich dem Lehrerberufe widmen und lieber einen andern Beruf erwählen, in welchem sie eine lohnendere Thätigkeit und eine gesichertere Lebensstellung finden? Daher der Mangel an Lehrern, der immer fühlbarer wird, zumal da die Lehrer, aus deren Söhnen sich sonst der Lehrerstand vorzugsweise zu recrutiren pflegt, oft nicht die Mittel haben, um ihren Söhnen die erforderliche Ausbildung verschaffen zu können. Hier ist Abhülfe dringend nöthig, wenn nicht die Entwicklung unseres Elementarschulwesens eine Hemmung, ja wohl gar einen Rückschritt erfahren soll." (Dammann.)

3. a) Während sich das Volksschulwesen in den alten und neuen östlichen Provinzen Preußens zu einer festeren Formation, größeren Erweiterung, entschiedeneren Belebung

*) Die Vorbereitung fürs Lehramt hatte er nämlich im Rauhen Hause gesucht, und diese für die innere Mission so überaus wichtige und treffliche Anstalt konnte ihm natürlich für diese Zwecke nichts ausreichendes bieten. Die Arbeit in den familienartigen Kreisen der verwahrlosten Kinder im Rettungshause ist eben gar sehr verschieden von der Thätigkeit des Lehrers in der wohlgeordneten Volksschule.

und ſicheren Leitung umbildete und hervorarbeitete, war der Regierung mit dem Zuwachſe neuer, wie mit der Wiedererlangung alter, aber unterdes in fremdartige Verwaltungsweiſe gekommener deutſcher Landestheile im Weſten der Monarchie eine Aufgabe der wichtigſten, zarteſten, ſchwierigſten, weil verwickeltſten Art zugefallen. Die gegenwärtig zu einer vorher, unter dem Krummſtabe der Erzbiſchöfe oder der Zuchtruthe Napoleons, nie dageweſenen Vollkraft, Opulenz, Bildung und Bewußtſein unter preußiſchem Scepter gediehenen Rheinlande ſind der in ſeinem größten Theile ganz neue Zuwachs zur Monarchie; von Weſtfalen hatte vor der napoleoniſchen Beraubung ſchon manches zu Preußen gehört und preußiſche Verwaltung genoſſen. — Wir handeln hier zuerſt von der Geſchichte des Volksſchulweſens in den Rheinlanden, d. h. der Regierungsbezirke Düſſeldorf, Cöln, Coblenz, Trier und Aachen. Die Regierung würde eine noch größere Mühe gehabt haben, wenn ſie auf die Eigenthümlichkeit des Volksſchulweſens in den einzelnen Staatsgebieten (Rheinland enthält allein 170 ehemals ſelbſtändige Territorien) einzugehen genöthigt geweſen wäre, aus denen die gegenwärtige große Provinz in eine einzige blühende Einheit verwachſen iſt. Die Gewaltherrſchaft der Franzoſen, nicht bloß bis an das linke Rheinufer, ſondern von da herüber weit bis ins Herz von Deutſchland herein hat im allgemeinen um ihrer Verwaltungsintereſſen willen eine reine Bahn gemacht und vieles ſonderthümliche, was aus alten Zeiten derſelben im Wege zu ſtehen ſchien, ſowie das bis dahin dort beſtehende Recht fortgeräumt und auch das Sprödeſte, was ſich ſeit Jahrhunderten von einander zu ſondern gewußt hatte, unter einen und denſelben Kappzaum der Gewalt und der Zweckmäßigkeit gebracht.

Das Schulweſen hatte ſich in dieſen Gebieten keineswegs in ausreichender Verbreitung und genügender Einrichtung, Leitung und Warnehmung befunden. Zum Theil waren es Lande, die wie die Jülich'ſchen und Cleve'ſchen ſchon früher unter preußiſcher Hoheit und Verwaltung geſtanden und ein nach den kirchlichen Verhältniſſen geordnetes Schulweſen beſeſſen hatten, theils waren es und zwar zum größten Theile neue Erwerbungen mit einer katholiſchen Bevölkerung und einem angemeſſenen Schulweſen.

b) Es iſt ſchwer, mit ſichrer hiſtoriſcher Zeichnung recht Beſtimmtes über den vormaligen Zuſtand und die Entwicklung des Volksſchulweſens in dieſen Landen zu ſagen; und doch ſcheint es nöthig zu ſein, wenn man die Zuſtände der Gegenwart richtig würdigen will. Die Zuſtände des vormaligen katholiſchen Schulweſens, ſoweit es überhaupt ſchon da war, liegen noch mehr im Dunkeln, als die des evangeliſchen.

Ueber die letzteren haben einzelne wackere ältere Lehrer gelegentlich bei der Niederſchreibung ihrer Beobachtungen und Erfahrungen aus dem eigenen Leben manche Notiz gegeben, an welcher man ſich genügen laſſen muß, um auf Weiteres Schlüſſe zu machen. So z. B. in den Rhein. Bl. VI. Bd. 1832 S. 39 ꝛc. von Daniel Schürmann in Remſcheid, Beſchreibung des Volksſchulweſens und des Lehrerſtandes, beſonders im Bergiſchen, während meiner verlebten Tage. Ebdſ. Jahrg. 1833 Bd. VIII. S. 364 ꝛc. Des Schullehrers Joh. Theod. Vogel zu Lengerfeld Bildung zum Lehramte und das Denkwürdigſte ſeiner Amtsführung. Desgleichen in einer beſonderen anſprechenden Schrift Joh. Peter Fasbender, emerit. Schullehrer in Ronsdorf. Derſelbe iſt wie Schürmann in der Lage, noch in die Urzuſtände der alten Volksſchule in ſeiner Landſchaft bis ins vorige Jahrhundert zu blicken und ſtellt ſie als keine anderen dar, als welche anderwärts auch ſtattgefunden haben. In den wenigen Schulen ſtanden faſt gar nicht gebildete Lehrer, dazu ſchlecht beſoldet, übel ausgeſtattet mit ungenügenden Lehrmitteln. Ein regeres Leben brachten wie anderwärts Geiſtliche in das Volksſchulweſen; aus der katholiſchen Kirche der ehrwürdige Prior Hoogen in Dülken bei Erkelenz und Overberg in Münſter; aus der evangeliſchen Gös in Ründeroth, Natorp in Eſſen, Reche in Mühlheim am Rhein, Bädeker in Dahle, Roß in Budberg u. a. — Oeffentliche Blätter, wie der damals in Dortmund erſcheinende „Weſtfäliſche Anzeiger" und andere boten der Beſprechung des Schulweſens ihre Spalten

und ſuchten um 1803 der damaligen Staatsbehörde wie dem Volke die Wichtigkeit des Volksſchulweſens erkennbar zu machen. Einzelne Pfarrer widmeten ſich der Ausbildung von angehenden Lehrern z. B. in Ründeroth. Der ſchlechte Zuſtand der öffentlichen Volksſchulen rief eine Menge Privatſchulen unter dem Namen Inſtitute ins Leben, um Söhnen und Töchtern der bemittelten Stände eine ihren Anſprüchen angemeſſenere Bildung zu geben. Dieſe erweckten bei den Elementarlehrern Nacheiferung. „Warum ſollten wir uns nicht in den Stand ſetzen können," ſo dachten ſie, „den Bedürfniſſen unſeres Orts zu genügen und unſere Schüler abzuhalten, mit großen Koſten ihre Bildung anderwärts zu ſuchen?" Dieſer Gedanke trieb noch mehr zu den für die Folge ſo erſprießlichen Lehrerconferenzen, wovon der genannte verdienſtvolle Lehrer Daniel Schürmann in Remſcheid (vgl. die oben angeführten Schriften von Schürmann und Vogel, desgl. Ewichs Lebensbeſchreibung in Dieſterwegs Pädag. Deutſchland II. Bd. S. 215) ſchon im J. 1794 die erſte gegründet hat. Aehnliche Conferenzen bildeten ſich in den Kreiſen Solingen, Elberfeld, Barmen u. ſ. w., und erſetzten vorläufig die für die Bildung der Elementarlehrer noch fehlenden und in den Rheinlanden noch lange ausbleibenden Bildungsanſtalten, die Lehrerſeminarien. Dieſe Beſtrebungen blieben nicht unbekannt und erfolglos, und man wendete ſich behufs Erlangung guter Lehrer an Schürmann. Auf dieſem Wege ſind damals die meiſten evangeliſchen Lehrerſtellen des gegenwärtigen Regierungsbezirks Aachen mit jungen bergiſchen Lehrern beſetzt worden, und dieſe haben dort zur Hebung des Schulweſens rühmlich mitgewirkt. Es wurde eine Prüfung der Anzuſtellenden von der kurfürſtlichen Regierung zu Düſſeldorf 1800 auf Anregung Schürmanns angeordnet. Die aufeinanderfolgenden Synodalinſpectoren Gerhardi an der Burg, Runge in Remſcheid, Elbers in Lüttringshauſen u. ſ. w. hielten ſtrenge feſt an der Prüfungsverordnung und traten dadurch der willkürlichen Anlegung und Beſetzung von Schulſtellen und unberufenen Eindringlingen in den Schulſtand geſetzlich und amtlich entgegen. Für directe Bildung der Lehrer konnte indeſſen nur durch Verbreitung dahin einſchlagender Schriften und durch Anſchließung an die errichteten Lehrerconferenzen gewirkt und ſo ein beſſerer Geiſt in die Volksſchulen gebracht werden. Dazu fanden ſich die hervorragenden Lehrer jener Zeit bereit. Dem Beiſpiele Schürmanns folgten Hürthal in Rade vorm Walde, Conrector Holthaus in Schwelm, Wilms in Elberfeld, Ewich in Barmen und viele andere. Ganz beſonders verdient um die Bildung der jüngeren Lehrer und Gehülfen machte ſich der als Lehrer und Erzieher berühmte Dr. Wilberg in Elberfeld, der im J. 1802 von Overdiek an die neuerrichtete Armenſchule in Elberfeld berufen wurde und ſpäter dort ein Erziehungsinſtitut gründete, das ſogar von Jünglingen fremder Nationen beſucht wurde. (Ueber ihn in Dieſterwegs Joh. Friedr. Wilberg, Eſſen 1847. Ferner Kohlrauſch, Erinnerungen aus meinem Leben. S. 129 ꝛc.) Wilberg war ein Zögling der Rekahuſchen Schule, alſo kein Peſtalozzianer, und hatte unter des Herrn v. Rochow Leitung die Einrichtungen und die neueren Methoden kennen gelernt und den pädagogiſchen Grund gelegt, ſowie die Bildungsrichtung gewonnen. Jede Woche verſammelte er an den Sonnabendnachmittagen in der Thomashofer Schule eine Schaar Lehrer und Hülfslehrer aus Elberfeld und der Nachbarſchaft um ſich und gab ihnen Unterricht in gemeinnützigen Kenntniſſen und in der Methodik und ſtreute dadurch den herrlichſten Samen für intellectuelle und moraliſche Bildung aus. Dieſe Unterhaltungen ſetzte er auch fort, als er ſpäter als Schulpfleger fungirte, in welcher Stellung er ſich auch die Verbeſſerung der äußeren Lage der Lehrer zur angelegentlichſten Pflicht machte. Ihm verdankt Elberfeld die Lehrerwittwen- und Waiſenanſtalt. — Schwierigkeiten aber bereitete es nicht geringe, die dem gewonnenen neuen Standpunct der Schule angemeſſenen Lehrbücher, welche von beeiferten Lehrern jener Gegend herausgegeben wurden, in die Schulen einzuführen, weil hauptſächlich im Volke, wie anderwärts auch, große Vorurtheile entgegen ſtanden. Der Verdacht, daß die Beſtrebungen der neuern Schule dahin abzielten, die kirchlichen

Lehrbücher ganz und gar aus den Schulen zu verdrängen und die Schulen zu verweltlichen, wurde ſogar von vielen Geiſtlichen (ob ganz mit Unrecht?) getheilt und mehrte ſich in hohem Grade, als ſelbſt in den obern Claſſen das Mülheimer Leſebuch häufig neben der Bibel und dem Geſangbuche gebraucht wurde, und auch ſpäter andere Leſebücher der Art in den Schulen in Gebrauch kamen. Beſſere Methoden im Leſen, Schreiben, Rechnen, Singen fanden allmählich Eingang und Verbreitung. Es fehlte auch nicht an einzelnen Pfarrern, die ihren Lehrern bei Einführung neuer Methoden ſolche Hinderniſſe machten, daß dieſe dadurch veranlaßt wurden, ihre Stellen niederzulegen und Anſtellung in entlegeneren Gegenden zu ſuchen, wo ihre Bemühungen Anerkennung fanden. Ja, noch in neuerer Zeit — es war in den zwanziger Jahren — als ſchon die preußiſche Regierung das Volksſchulweſen unter ihre Leitung genommen und durch geeignete Schulpfleger mehr Regel und Ordnung hineingebracht hatte, trat Paſtor Krummacher gegen dieſelbe auf und machte in ſeiner „Chriſtl. Volksſchule“ die Behauptung geltend: „die Schulen ſeien ins Heidenthum gefallen.“ Doch die Zeit des 18. Jahrhunderts war vorüber, wo es noch der lutheriſchen und reformirten Synode möglich war, bei der kurfürſtlichen Regierung eine „Schulmeiſter- und Küſterordnung“ zu erwirken, durch welche den Lehrern alles freie Streben unterſagt und ſie ſo zu ſagen geknechtet wurden.

Auch die Mehrzahl der Geiſtlichen hatte unterdeſſen andere Anſichten gewonnen und dieſe benutzten häufig ihr Anſehen in den Gemeinden, die noch vorhandenen Vorurtheile zu beſeitigen.

Aus den bisherigen Mittheilungen wird es klar ſein, daß die Verbeſſerung der evangeliſchen Volksſchulen in den Rheinlanden urſprünglich von den Lehrern ſelbſt ausgegangen iſt, und nur durch ſie und die Unterſtützung wackerer Geiſtlicher ſich bis auf einen befriedigenden Standpunct entwickelt hat. An den Conferenzen nahmen die katholiſchen Lehrer, wahrſcheinlich auf Einfluß ihrer Pfarrer, wenig Antheil, dagegen wurde für deren Fortbildung auf andere Weiſe geſorgt. Die kurfürſtlich bayerſche Regierung in Düſſeldorf errichtete in der Hauptſtadt eine Normalſchule, um die ſich die katholiſchen Geiſtlichen Bracht und Hirſch ſehr verdient gemacht haben; dorthin wurden zu beſtimmten Zeiten die katholiſchen Lehrer einberufen, um ſie in Lehrcurſen mit beſſeren Lehrmethoden bekannt zu machen, wobei die Overberg'ſchen Lehrbücher meiſtens zu Grunde gelegt wurden. Die aus den kurz vorher aufgehobenen Klöſtern herfließenden Revenüen, unter dem Namen „Schulfond“ bekannt, dienten dazu, den Lehrern den Aufenthalt in der Hauptſtadt zu erleichtern, ihre Beſoldungen zu verbeſſern und zu Schulbauten wie zu nöthigen Schuleinrichtungen Zuflüſſe zu leiſten. Als nun im J. 1806 das Land unter franzöſiſche Herrſchaft kam, der bekanntlich das Militärweſen mehr als die Volksſchule am Herzen lag, gieng doch die Sorge für die letztere unter der Leitung des Grafen v. Neſſelrode, Miniſter des Innern, ihren ungeſtörten Gang fort. Es bildete ſich eine Schulcommiſſion, an deren Spitze der Generalſchulen- und Studiendirector Staatsrath Harduug ſtand, unter welchem Hirſch als Generalſchulinſpector fungirte. Vor dieſer Behörde mußte ſich jeder katholiſche Lehrer vor ſeiner Anſtellung zur Prüfung einfinden, während bei den evangeliſchen die vor den Synodalinſpectoren oder deren Aſſiſtenten fortwährend Gültigkeit behielt.

c) Im J. 1810 wurde in Düſſeldorf alljährlich ein ſechswöchentlicher Lehrcurſus angeordnet, zu deſſen Benutzung unvermögende Schulamtscandidaten von vorzüglichen Anlagen Unterſtützung erhielten. In demſelben Jahre erſchien eine Präfecturverordnung, worin das ſchulfähige Alter von 6—12 Jahren feſtgeſetzt, das Schulgeld näher beſtimmt und die Beitreibung der Rückſtände geregelt wurde. 1811 wurde die Anzahl der Schüler jeder Elementarſchule — Primärſchule — auf 80 normirt. 1812 wurden die Prüfungen der Schullehrer aller Confeſſionen auf Anordnung des Miniſterii des Innern anbefohlen, und alle Lehrer und Unterlehrer verpflichtet, dem

Maire — Bürgermeister — sechs Wochen vorher anzuzeigen, wenn sie ihren Posten verlassen wollten. Am 21. Juni desselben Jahres erließ der Minister eine Instruction für die Eintheilung der Schulbezirke in ganzen Arrondissements, bestimmte das schulpflichtige Alter von 6—14 Jahren, sprach jedem Lehrer ¾ bergische Morgen Land zur Benutzung als Garten, Baumschule und Spielplatz zu, auch Wiesengrund (wo er vorhanden wäre) zur Erhaltung einer Kuh, ferner ein Minimum von 250 Francs als Normalgehalt und als Schulgeld in den städtischen Bezirken 50 Cents und auf dem Lande 40 Cts., ohne jedoch eine vorzuschlagende Erhöhung zu beschränken. Diese für die äußere Lage der Lehrer höchst wohlthätig wirkende Instruction ist zum Theil bis auf die neuere Zeit Anhaltspunct gewesen, leider aber nicht immer zum Vortheil der Lehrer gehandhabt worden. Die Abweichung davon in einzelnen Puncten veranlaßte die Lehrer nicht selten zu gerechten Klagen. — Die mehrjährige Dauer der Franzosenherrschaft hatte der Sprache dieses Volkes Eingang verschafft, weshalb man in Orten, die einem französischen Sprachlehrer nicht hinreichend Beschäftigung gewährten, gern Lehrer suchte, die diesem Bedürfnisse durch Privatunterricht abhelfen konnten. Das spornte die jüngeren Lehrer an, sich diese fremde Sprache anzueignen. Noch mehr war dies der Fall in den kleinen Städten des Jülich'schen Landes, wo diese Sprache durch die längere französische Verwaltung noch mehr Bedürfnis geworden, ja nahe daran war, mit der deutschen zugleich in den Primärschulen eingeführt zu werden. Da trat endlich die Katastrophe des Jahres 1812 und in ihrer weitern Folge auch am Schlusse des Jahres 1813 das Ende der Franzosenherrschaft am Rhein ein. Die von den Verbündeten eingesetzte interimistische Verwaltung der zurückgewonnenen deutschen Lande am Rhein unter dem Generalgouverneur Prinzen von Solms vergaß auch das Volksschulwesen nicht. Der Prinz verfügte unterm 6. Mai 1814 die Anordnung einer Schulcommission in der Hauptstadt Düsseldorf, die über die Ausführung der bis dahin erlassenen Schulverordnungen zu wachen und der höheren Verwaltungsstelle zu zweckmäßigen Abänderungen oder neuen Erlassen Vorschläge zu machen hatte. Darauf erfolgte die Errichtung der Schulcommission unter seinem Nachfolger Justus Gruner im Juli 1814 unter dem Titel eines provisorischen Schulrathes, der unter Vorsitz des Staatsrathes Georg Jacobi durch die Schulräthe Director Kortüm, Bracht und Kohlrausch ein organisches Statut für das Volksschulwesen des Großherzogthums Berg zu entwerfen hatte, Lehrercurse in Berg und Mark und Schulpfleger anordnete, und sie wie auch die Schulvorsteher mit Dienstvorschrift versehen sollte (vgl. Kohlrausch a. a. O. S. 169 ꝛc.). Näheres über jene Zeit der provisorischen Verwaltung, sowie der des Generalgouverneurs Sack in Aachen ist außer in Altgelt (Sammlung der gesetzl. Bestimmungen, das Elementarschulwesen im Bezirk der K. Reg. v. Düsseldorf betreffend) auch in Neigebaurs Darstellung der provisorischen Verwaltung am Rhein, Cöln 1821, enthalten, und in dessen Abhandlungen in den Freimüth. Jahrbüchern der allg. deutschen Volksschule von Schwarz 1823, II. Bd., S. 255 ꝛc. Neigebaur, welcher von dem Berichte des um das rheinische Schulwesen so hochverdienten Consistorialrathes Dr. C. F. A. Grashof Einsicht hatte (Dr. Carl Friedrich August Grashof, Aus meinem Leben und Wirken, zugleich als Beitrag zur Geschichte der Rheinprovinz unter preußischer Landeshoheit in Hinsicht auf Kirche und Schule. Erster [und einziger] Band. Essen 1839. Leider bezieht sich dieser erste Band nur auf die Entwicklung der kirchl. Verhältnisse in Rheinland), äußert sich über den Werth der Schulen in Rheinland in der vorpreußischen Periode also: „Unter den protestantischen Schulen sind bei weitem weniger schlechte und mittelmäßige, wohl über die Hälfte läßt sich zu den besseren rechnen. Das hat seinen Grund theils in der größeren Wohlhabenheit der protestantischen Familien, vorzüglich an den Orten, wo sie nicht die herrschende Partei, wo sie dagegen am meisten im Besitze der Industrie sind; theils in der zweckmäßigeren Vorbereitung der Lehrer." „In den katholischen Gemeinden fehlte es dem Lehrer wie dem Pfarrer gewöhnlich an aller Bildung, oft dem letzteren noch mehr

als dem erſteren.“ „Wo die Regierung der Schule ſich nicht annahm, da mußte in den katholiſchen Schulen alles in dem alten Gleiſe bleiben oder gar zurückgehn.“

d) Mit dem 15. Mai 1815 traten die entweder wieder zurückgelangten oder neuerworbenen Lande am Rhein thatſächlich unter Preußens alleiniges Scepter und wurden zunächſt aus denſelben die Provinz Niederrhein mit den Regierungsbezirken Aachen, Coblenz, Trier; die Provinz Jülich, Cleve, Berg mit den Regierungsbezirken Düſſeldorf und Cöln, und die Provinz Weſtfalen mit den Regierungsbezirken Münſter, Minden und Arnsberg gebildet. Die beiden erſtern Provinzen ſind jetzt in die eine große Rheinprovinz zuſammengefaßt.

Die preußiſche Verwaltung des Schulweſens, das unter den misligſten Umſtänden ſich zu erhalten, ja emporzuarbeiten befliſſen geweſen war, beginnt in den Rheinlanden mit jener Zeit und übte bald genug ihren fördernden Einfluß in ſichtlicher Weiſe aus, wie dies nicht ausbleiben kann, wenn ein guter Geiſt der Staatsbehörde dem guten Willen der einzelnen anregend an die Seite tritt. Es wurden Pfarrer als Schulpfleger angeſtellt, und jedem ein Kreis von 20 und mehr Schulen, je nach Beſchaffenheit der Gegend, zur Beaufſichtigung überwieſen. Dieſe richteten wiederum regelmäßige Conferenzen ein, ſowohl die katholiſchen als auch die evangeliſchen Schulpfleger, an denen von nun an alle Lehrer theilzunehmen verpflichtet wurden. Man wollte von Seiten der älteren Lehrer indes damals bemerkt haben, daß, obgleich jene Schulpfleger mit Umſicht und Sachkenntnis gewählt worden waren, unter ihrer Leitung dennoch in dieſe Conferenzen nie wieder die frühere lebendige und nachhaltig wirkende Thätigkeit einkehren wollte, welche in den früheren „freien“ Conferenzen anzutreffen geweſen ſein ſoll. Gleichwohl dauern ſie, als Organe zwiſchen der Regierung und den Lehrern, bis auf dieſe Stunde in Segen fort und leiſten auch durch den Einfluß der tüchtigſten Lehrer in methodiſcher Hinſicht ſehr viel Gutes.

e) In den Regierungsbezirk Aachen, beſonders in deſſen evangeliſchen Gemeinden, waren, wie oben bemerkt, in den letzten Jahren vor 1815 aus dem Bergiſchen viele tüchtige Lehrer hinübergezogen und hatten ſich durch ihre Leiſtungen bei der dortigen Regierung bemerkbar gemacht. Bei derſelben waren gerade damals um die Zeit der Reſtauration im J. 1815 zwei ausgezeichnete Schulräthe, der evangeliſche Beſſerer und der katholiſche Hüsgen angeſtellt, denen das Schulweſen ſehr am Herzen lag. Sie ſetzten ſich zu dem Ende mit den geeignetſten Pfarrern in Verbindung, um für beide Confeſſionen vereint Schulconferenzen zu errichten. Noch wiſſen die alten Geiſtlichen und Lehrer aus jener Zeit mit beſonderer Wärme von der Begeiſterung zu reden, welche damals die Lehrerwelt in Bewegung ſetzte. Jahrelang wurden Lehrcurſe in Aachen, Eupen, Montjoie, Eſchweiler u. a. Orten fortgeſetzt, dabei die tüchtigſten Lehrkräfte benutzt und dieſelben dann weiter befördert. Im J. 1823 kam durch den verdienſtvollen, früh verſtorbenen Gymnaſiallehrer Roſſel in Aachen die „Rheiniſch-Weſtfäliſche Monatsſchrift“ zur Herausgabe, gieng aber durch den frühen Tod des Herausgebers nach wenigen Jahren wieder ein. Von Berlin aus wurden die dort vom Geheimen Rath Dr. L. Beckedorf herausgegebenen Jahrbücher des preußiſchen Volksſchulweſens von anregender Kraft. Indes fehlte es im dortigen Lande bis dahin gänzlich an eigentlichen Bildungsinſtituten für Lehrer, Seminarien, denn die vormals beſtandene Anſtalt zu Weſel ſcheint in der franzöſiſchen Zeit eingegangen zu ſein. Die Seminarien wurden in jenen Landestheilen erſt unter preußiſcher Verwaltung der Provinz ins Leben gerufen. Um das J. 1820 die evangeliſchen Seminare in Neuwied und Mörs (über das letztere vgl. Beckedorfs Jahrb. Bd. II. S. 152 ff. und Dieſterwegs Rheiniſche Blätter Jahrg. 1831 S. 156) und Ende 1822 das katholiſche Seminar zu Brühl bei Cöln (vgl. Beckedorfs Jahrb. Bd. I. S. 193). Das erſte wurde der Leitung Brauns, eines veritablen Peſtalozzianers, das zweite dem Schüler vom Meiſter Wilberg, Dieſterweg, das dritte dem Pfarrer Schweizer übergeben, und dieſe Männer wurden die Lehrerſtammväter des eigentlichen preußiſchen

Volkslehrerſtandes in Rheinland, welcher in ſeinen Schulen ſich mit den älteren ins Gleichgewicht zu ſetzen und allmählich in die Wege einzutreten hatte, die, überallhin ſich in preußiſcher Beſtimmtheit und Sicherheit verbreitend, ihm theils durch die Königl. Regierung immer ergiebiger eröffnet oder vorgezeichnet wurden, theils durch Zeitſchriften, wie die von Dieſterweg anfänglich von Mörs, dann von Berlin aus herausgegebenen Rheiniſchen Blätter (1827 in Schwelm, ſpäter in Eſſen, Cöln, in Frankfurt am Main bis jetzt) und das von A. Kötter in Ruhrort und Dörpfeld in Barmen herausgegebene evangeliſche Schulblatt für Rheinland und Weſtfalen von 1857 bis jetzt von Gütersloh aus beleuchtet wurden.

Der Charakter des vormaligen rheiniſchen Schulweſens erhielt, nachdem dasſelbe eine Aufnahme in den Organismus eines großen Staates gefunden und demſelben nicht bloß äußerlich eingegliedert, ſondern auch innerlich aſſimilirt worden war, auch ſeine weitere Geſtaltung und geiſtige Belebung von ihm aus, und verliert nach und nach die Sprödigkeit, die provinciellе Beſchränktheit und Starrheit, wie ſie aus dem langen Fürſichſein und aus dem Handeln auf eigene Hand und Gefahr unter einer Fremdherrſchaft entſpringen mußte; wie auch die Rheiniſchen Blätter keine rheiniſchen geblieben ſind, ſondern ſich mit den Ideen und Beſtrebungen des geſammten Unterrichts- und Erziehungsgebietes nach und nach erfüllt haben. Wir können deshalb von der beſonderen Behandlung des rheiniſchen Volksſchulweſens nunmehr abbrechen, nachdem es ein beſonderes zu ſein aufgehört hat.

4. a) Wir wenden uns zu dem der Provinz Weſtfalen, welche nicht nur äußerlich vermöge ihrer Weſtgrenze, ſondern auch vielfach durch andre althergebrachte regimentliche Bande in Geſchichte, Sitte, Geiſt und Weſen mit jener innerlich verbunden iſt. Die gegenwärtige Provinz hat das ehemalige, zu Kurcöln gehörige Hochſtift Münſter zum Mittelſtück, an welches ſich im Norden das Fürſtenthum Minden mit der Grafſchaft Ravensberg (1648 an Kurfürſt Friedrich Wilhelm gelangt), im Oſten das vormalige Bisthum Paderborn, im Süden Theile des Bergiſchen Landes und außer mehreren andern kleinen Gebieten das vormalige, zu Kurcöln gehörige Herzogthum Weſtfalen anſchließt. Diejenigen Theile der Provinz, welche ſeit 1648 zur Monarchie gehört hatten, beſaßen ein beſonderes mit ihrer evangeliſchen Kirchenordnung eng verbundenes und geſichertes Schulweſen von je her, das ſeine einer früheren Zeit gemäße Organiſation und Sicherung durch den Staat in beſonderen Erlaſſen erhalten hatte. Dieſe altgewohnten Formen ſicherten nicht bloß in den nachmaligen ſtürmiſchen Zeiten ruhiges Beſtehen, ſondern auch ein nicht allen Aufbeſſerungen unzugängliches Verhalten. Man blieb nicht außer allem Verbande mit dem, was ſich in den Centralprovinzen Preußens und in der allgemeinen Culturwelt zutrug; man entlieh von da nicht bloß Lehrmethoden (die ehemalige Berliniſche Leſemethode), ſondern wußte auch Lehrer von da her zu gewinnen, ſo Wilberg, der aus Berlin, von Hecker entſendet, herüber nach Weſtfalen, nach Bochum bei Hamm 1789 kam und von ſo großem Einfluß wurde. Er verbreitete hier die Rekahn'ſche Unterrichtsmethode. — Zu den katholiſchen Hauptgebieten, welche gegenwärtig die preußiſche Provinz Weſtfalen bilden, gehört das vormalige Hochſtift Münſter, ſowie das zu Kurcöln gehörige Herzogthum Weſtfalen und das Bisthum Paderborn. Hier hatte, wie in der Grafſchaft Wittgenſtein, ein Elementarſchulweſen mit förmlicher Schulordnung ſchon längſt beſtanden. Das in den vormals geiſtlichen Gebieten beſtandene hat ſeinen Anfang nach dem dreißigjährigen Kriege durch Verordnungen der geiſtlichen Landesherrn erhalten. Für das Hochſtift Münſter gab die Constitutio Bernardina 1655 beſtimmte Grundvorſchriften für das Volksſchulweſen, ſelbſtverſtändlich im ſtrengſten kirchlichen, d. h. katholiſchen Sinne, welche in ſpätern Synodalbeſchlüſſen die einzelnen Verhältniſſe des Volksſchulweſens regelte; inſonderheit iſt die Fürſorge für die weibliche Schuljugend ſehr beachtenswerth, wonach die Anſtellung beſonderer Lehrerinnen für Mädchen gefordert wird, und wo dies nicht zu erreichen ſei, daß die Knaben und die Mädchen wenigſtens örtlich durch eine

zwischengestellte Wand (Thisbe und Pyramus) gesondert sitzen und unterrichtet werden sollen. Die Schullehrer und Schullehrerinnen sollten eine durchaus unbeschränkte Immunität genießen. Diese und ähnliche Verordnungen blieben allerdings formell selbst damals noch in Gültigkeit, als der Fürstbischof von Münster und Kurfürst von Cöln Maximilian Friedrich, oder vielmehr dessen unumschränkt regierender Minister, Domherr Fr. Wilh. Franz Freiherr von Fürstenberg eine Schulordnung im J. 1770 ausarbeitete und im J. 1776 publicirte, welche zunächst nur für die höheren Schulen berechnet war, aber auch für die Volksschule insofern Bedeutung hatte, als sie den ganz veränderten Gesichtspunct beurkundet, von dem aus das geistige Leben des Volkes jetzt gepflegt werden sollte. Allerdings führte diese Schulordnung den Titel: Verordnung, die Lehrart in den unteren Schulen des Hochstiftes Münster betreffend; indessen war dieselbe doch für die lateinischen Schulen des Landes bestimmt (vgl. Heppe Bd. 3 S. 194—198). Es waren aber nicht bloß die unteren lateinischen, sondern auch die eigentlichen Volksschulen, denen Fürstenberg, von dem unermüdlichen Eifer des Pfarrers Overberg unterstützt, seine Fürsorge zuwendete. Fürstenberg schuf eine Centralverwaltungsbehörde für das gesammte Unterrichtswesen des Landes, gründete eine Normalschule und ein Schullehrerseminar (1790), baute Schulhäuser, erhöhte das Diensteinkommen der Lehrer, sorgte für die Ausbildung der Lehrerinnen. Indessen, bemerkt Heppe, gilt es doch mehr von den Verdiensten Fürstenbergs um die Stadt- als um die Dorfschulen, was in der topographisch-historisch-statistischen Beschreibung der Stadt Münster (1836) gerühmt wird: „Dem großen Fürstenberg war es vorbehalten, die schwierige Aufgabe einer Verbesserung der Schulen zu lösen. Der Volksunterricht war im Münsterlande in einer so traurigen Beschaffenheit, daß man fast sagen kann, es gab gar keinen. Hätte Fürstenberg gar kein anderes Verdienst, als daß er der Verbesserer des Volksunterrichtes war, die Normalschule gründete und den Lehrer der Lehrer Overberg aus der Verborgenheit seiner Caplanei zum Lehrer der Normalschule berief, so würde es schon schwer sein, den Segen zu schildern, der sich aus dieser Stiftung verbreitet hat.“ Unter dem 2. Sept. 1801 publicirte Fürstenberg noch eine Schulordnung für die Volksschulen des Hochstiftes, welche zur Zeit ihres Erscheinens als Muster einer vollkommenen Organisation des Schulwesens galt (vgl. die wesentlichen Bestimmungen derselben bei Heppe a. a. O. S. 199). Im J. 1802 kam das Hochstift in preußische Verwaltung, welche in ihrer bekannten Weise das Gute und Bewährte schützte und fortbildete.

b) Auch im Fürstenthum Paderborn war es ein Fürstenberg (als Fürstbischof Ferdinand II.), welcher die Schulen seines Gebietes nach 1661 neu zu schaffen hatte. Insbesondere war er beflissen (man erkennt den bereits wirksam werdenden Einfluß Speners), das Landvolk an den Sonntagen im Katechismus unterrichten zu lassen, und wo man schon eigentliche Schulen gehabt hatte, sollten die verwüsteten Schulhäuser wieder erbaut und mit katholischen Lehrern und Lehrerinnen bestellt werden; sein Nachfolger Bischof Hermann Werner verordnete 1686 weiteres nützliche, das durch eine Diöcesansynode 1688 wiederholt und bestätigt wurde. Von dieser Verordnung kam indessen nur so viel zur Ausführung, als die Neigung der Pfarrer und der Gemeinden und die Fähigkeit der Küster ermöglichte, d. h. nur weniges. Erst Bischof Fr. Wilhelm von Westfalen erklärte 1788, auf die Wichtigkeit des Volksunterrichtes hinweisend, alle Kinder vom 6. bis 14. Lebensjahre für schulpflichtig, und bestellte eine besondere Commission, welche das Unterrichtswesen beaufsichtigen sollte. Als Franz Egon schon 1789 die Regierung antrat, waren die Dorfschulen des Landes noch in der schlechtesten Verfassung. In der Stadt Paderborn gab es bis zum Ende des 18. Jahrhunderts, abgesehen von 3 Mädchenschulen, gar keine Volksschule. Um den schreienden Uebelständen abzuhelfen, übernahm es ein würdiger Geistlicher, Pfarrer Fechteler an der Universitätskirche, unterstützt von seinen Mitbürgern, eine Schule für die ärmste Volks-

klasse zu errichten, welche unter zweckmäßiger Einrichtung bereits im Segen wirkte, als das Hochstift mit der preußischen Monarchie vereinigt wurde.

c) Die Geschichte des Schulwesens des vormaligen kurcölnischen Herzogthums Westfalen ist mit der des Kurfürstenthums dieselbe und beginnt mit 1656, als Erzbischof Maximilian Heinrich die Anlegung von Schulen und die Darreichung von Unterricht an die Schulmeister ausschrieb. Indes blieb diese Maßregel ohne Erfolg, und erst unter seinem Nachfolger Clemens August (1721 bis 1761) kam ein einigermaßen geordnetes Volksschulwesen in Gang, besonders im westfälischen Süderland. Einzelne Dörfer in demselben, namentlich das Kirchspiel Werder im Amtsbezirk Olpe, lieferten für das umliegende Land, wo man nur Winterschulen hatte, eine große Anzahl wandernder Lehrer, welche gegen freie Beköstigung durch die Eltern deren Kinder unterrichteten und gegen ein sehr geringes Schulgeld den Winter hindurch Schule hielten, während sie im Sommer irgend eine Handtierung trieben oder tagelöhnerten.

Eine andere Zeit wurde die mit der Felbigerschen Schulreform zusammenfallende, indem sich auch hier der Geist, von dem die Reformthätigkeit im katholischen Deutschland überhaupt ausgieng, in seiner vollen Eigenthümlichkeit wirksam erwies. Die 1770 abgeschafften Feiertage wurden ganz besonders für Schultage erklärt. 1783 wurde befohlen, daß jeder neu angestellte Lehrer vor seinem Amtsantritt sich von dem Akademierath prüfen und sich durch eine von demselben zu erwirkende Bescheinigung zur Uebernahme seines Amtes qualificiren lassen sollte. Für das Herzogthum Westfalen war schon im J. 1781 eine besondere Schulcommission angeordnet worden. Im J. 1787 wurde bereits von neuem die Verordnung nöthig befunden, daß kein Schullehrer mehr angestellt werden sollte, der nicht zu Bonn von der Schulcommission geprüft und fähig befunden sei. Zugleich wurde beigefügt, daß in den Monaten Juni, Juli, August und September besondere unentgeltliche Vorlesungen zur Befähigung der Schullehrer gehalten werden sollten und alle Schulamtscandidaten eingeladen, diese Vorlesungen zu besuchen. Damit war der erste Anfang zur Begründung einer Normalschule für das Kurfürstenthum gemacht. Als man endlich einsah, daß eine mit allen Localverhältnissen vertraute Provincialschulbehörde dringendes Bedürfnis für das Herzogthum Westfalen sei, wurde am 9. Mai 1791 für dasselbe eine von der Schulbehörde zu Bonn ganz unabhängige Schulcommission von Maximilian Franz zu Arnsberg geschaffen, und Angemessenes weiter verfügt. Im J. 1794 wurde bestimmt, daß das Generalvicariat einem Geistlichen, mit dessen Beneficium eine Schule verbunden sei, nur dann die Investitur ertheilen sollte, wenn sich derselbe durch ein Zeugnis der Schulcommission über seine Fähigkeit zum Schulehalten ausgewiesen habe. In den nächstfolgenden Jahren ergiengen weitere Verordnungen, durch welche dem Schulwesen nach den verschiedensten Seiten aufgeholfen wurde. Das Industrieschulwesen war seit dem J. 1769 im Lande heimisch geworden und verbreitete sich sehr bald von der ersten zu Hönkhausen errichteten Industrieschule über die meisten Schulen des Herzogthums.

d) Durch den Lüneviller Frieden wurde das Erzstift secularisirt. Der auf dem linken Rheinufer belegene Theil desselben fiel an Frankreich, während das auf dem rechten Rheinufer gelegene Herzogthum Westfalen an Hessen-Darmstadt kam. Ein hessischer Kirchen- und Schulrath trat jetzt in Arnsberg an die Stelle der vormaligen Schulcommission daselbst, und, wie Heppe sagt, der rege Eifer, mit welchem die hessen-darmstädtische Landesregierung das Schulwesen in allen Theilen ihres Landes zu heben suchte, kam auch den Volksschulen des Herzogthums zu gute. Nicht wenige Verordnungen, welche sowohl die immer fortschreitende Bildung des Lehrerpersonals als dessen anständige Versorgung zum Zweck hatten, lieferten hiefür die sprechendsten Beweise. Es fand sich deshalb, als das Herzogthum Westfalen 1815 von Hessen-Darmstadt getrennt und dem Königreich Preußen einverleibt wurde, in allen Theilen desselben ein mit großem Segen wirkendes Volksschulwesen vor. In den 119 Pfarreien des Herzogthums bestanden (mit Einschluß von etwa 17 Mädchenschulen) 271 Lehranstalten

mit ſtändigen in Normalcurſen unterrichteten Lehrern und Lehrerinnen. Alle Kinder im Schulort vom 6. und außer demſelben vom 7. Lebensjahre an waren ſchulpflichtig. Das Weitere Heppe S. 212.

So hatte alſo ſowohl in den evangeliſchen wie in den katholiſchen Landestheilen der Provinz Weſtfalen die Organiſation des Volksſchulweſens eine, wenn auch mannigfaltige, doch tüchtige Grundlage, die ihre Feſtigkeit und Fruchtbarkeit hauptſächlich in ihren eigenthümlich geordneten Beziehungen zur Kirche hatte. Mit dieſen Grundanfängen mußte ſich in der Hand einer preußiſchen Verwaltung, welche von dem Oberpräſidenten Freiherrn von Vincke mit Energie und hoher Einſicht geleitet wurde, und wobei ihm Natorp, den er von Potsdam her kannte und ſich herbeigezogen hatte, zur Seite ſtand, etwas bewerkſtelligen laſſen.

Zu den aus der Gewalt der Franzoſen wieder unter preußiſche Hoheit zurückgelangten Landen gehört ſchließlich im Oſten der alten Provinzen zumeiſt deutſcher Nation und in Verbindung mit ihnen die Provinz Poſen.

5. Die Provinz Poſen, im Oſten von Brandenburg und im N.-O. von Schleſien gelegen, hat über 600,000 deutſche, über 700,000 polniſche und an 90,000 jüdiſche Bewohner; ſie iſt in zwei Regierungsbezirke: Poſen und Bromberg, getheilt, von denen der erſtere der ſüdliche, der letztere der nördliche iſt. Wenn ich es nun auch bedauern muß, daß ich nicht in der Lage bin, ungeachtet vielfacher Bemühungen bei denen, welche gründliche Auskunft zu geben vermochten, Eingehendes über die Entwicklung des Volksſchulweſens im Regierungsbezirk Poſen zu berichten: ſo bin ich um ſo mehr durch die Güte des Herrn Geh. Reg.-R. Runge, urſprünglich eines alten Peſtalozzianers, in Stand geſetzt, über das Schulweſen des Reg.-Bezirks Bromberg nachſtehende Mittheilungen zu machen, welche hinlängliches Licht auch auf Charakter und Phyſiognomie des Volksſchulweſens jenes Landes werfen.

a) Der Regierungsbezirk Bromberg gehörte ehemals zum Königreich Polen. Er umfaßt jetzt 214,8 □M. In der größeren Hälfte davon mit 139 □M. begann die preußiſche Verwaltung erſt im J. 1773, nachdem der König Friedrich II. von Preußen durch den Tractat mit Rußland und Oeſterreich vom 5. Aug. 1772 von dieſem Theile Polens Beſitz genommen, und der König von Polen durch den Tractat vom 18. Sept. 1773 denſelben förmlich an ihn abgetreten hatte. Es wurde damals in der Stadt Bromberg eine weſtpreußiſche Kriegs- und Domainenkammerdeputation errichtet, und dieſer Verwaltung das neue Landgebiet, das den Namen Netzdiſtrict erhielt, und aus den Kreiſen Bromberg, Inowraclaw, Kamin und Deutſch-Crone beſtand, überwieſen. Der übrige Theil des jetzigen Regierungsbezirks kam erſt 20 Jahre ſpäter, nämlich nach der zweiten Theilung Polens vom 17. Juni 1793 in den Beſitz Preußens, und wurde damals zu der neugebildeten Provinz Südpreußen geſchlagen, deren Verwaltung nicht von der Bromberger Kammerdeputation reſſortirte, ſondern ihre eigene Behörde, die ſüdpreußiſche Kriegs- und Domainenkammer in Poſen hatte.

Beide Verwaltungen dauerten aber nur bis zum Tilſiter Frieden, dem 9. Juli 1807, durch welchen der Netzdiſtrict und Südpreußen unter Königl. ſächſiſche Regierung kamen, und dem neugebildeten Herzogthume Warſchau zugetheilt wurden. Letzteres beſtand jedoch auch nur bis zum 8. Juni 1815, als infolge des Wiener Tractats vom 3. Mai 1815, des Patents des Königs Friedrich Wilhelm III. von Preußen und der Entſagungsacte des Königs von Sachſen vom 22. Mai 1815 das aus dem Netzdiſtrict und dem größten Theile des ehemaligen Südpreußens neugebildete Großherzogthum Poſen förmlich von Preußen wieder in Beſitz genommen wurde. Es erfolgte dann die Eintheilung dieſer neuen preußiſchen Provinz in die zwei Regierungsbezirke Bromberg und Poſen in der Ausdehnung von reſp. 214,8 □M. und 321,5 □M., wie ſie ſolche jetzt noch haben.

b) Vor dem J. 1773 gab es keine Volksſchule in dem Landestheile von Polen, der damals zuerſt unter preußiſche Verwaltung kam, nämlich in dem vorbe-

zeichneten Netzdiſtrict, in dem übrigen Theile des jetzigen Bereichs des Bromberger Regierungsbezirks aber nicht vor der zweiten Theilung Polens 1793. Die Einwohner waren Polen mit verhältnismäßig geringer Ausnahme der eingewanderten Deutſchen und Juden. Ihre Sprache und Sitte war polniſch, ihre Confeſſion die römiſch-katholiſche. Sie theilten ſich in Edelleute, Leibeigene und Geiſtliche. Die Edelleute waren allein Eigenthümer des Grund und Bodens, den ihre Leibeigene, als ihre Knechte, für ſie bebauen mußten. Sie wieſen dafür den letzteren, wozu auch ihre Familien gehörten, ein Stück Land an zur eigenen Bewirthſchaftung in den Tagen und Stunden, in denen ſie ihrer Dienſtleiſtungen nicht bedurften. Sie gaben ihnen dazu auch Wohnhütten, Vieh und alle Ackergeräthſchaften, welche Gegenſtände jedoch ſämmtlich Eigenthum der Edelleute blieben, die für deren Anſchaffung und Ergänzung allein zu ſorgen hatten, während es ihrer Willkür überlaſſen blieb, dieſe Wirthſchaften zu erweitern, zu verengen oder zu vertauſchen. Die Handwerker und Gewerbtreibenden gehörten, wenn man die wenigen freien Städtebewohner und Juden abrechnet, zu den Dienſtleuten der Edelleute, von denen ſie beliebig angenommen und wieder entlaſſen wurden. Einen ſelbſtändigen Bauern- oder Bürgerſtand gab es nicht. Die Edelleute ließen ihre Kinder größtentheils durch angenommene Privatlehrer in Schulkenntniſſen unterrichten, oder ſie ſchickten ſie in entfernte Kloſterſchulen, die außerhalb des Netzdiſtricts noch beſtanden. Bei der preußiſchen Beſitznahme des letzteren wurden Kloſterſchulen oder Schulen der Piaren, die alle weſentlich nur auf lateiniſche Sprache und Theologie ſich beſchränkten, nicht mehr darin vorgefunden. Die hier und da beſtehenden Kloſterſchulen waren während der vieljährigen politiſchen Stürme, welche den polniſchen Staat gänzlich zerrütteten, eingegangen und die Piaren (Piariſten in Oeſterreich und Ungarn genannt) hatten ſich zurückgezogen. Nur von den verjagten Jeſuiten, deren Orden auch durch die Bulle des Papſtes Clemens XIV. (Ganganelli) vom 21. Juli 1773: „Dominus ac redemtor noster“ förmlich aufgehoben wurde, war noch eine katholiſche polniſche Schule, Szkola główna genannt, in der Stadt Bromberg in den Gebäuden des ehemaligen Jeſuitencollegiums zurückgelaſſen, und zwar mit 3 Claſſen und 3 Lehrern, aber nur wenigen Schülern und in einem ſehr verwahrloſten Zuſtande, ſo daß ihr urſprüngliches Ziel der Gymnaſialbildung bis etwa Tertia bei weitem nicht mehr erreicht werden konnte. Für den Schulunterricht der Kinder der Leibeigenen, Einlieger (Komornik genannt), der Dienſtleute und Handwerker wurde in keiner Weiſe, weder von den Edelleuten noch von den Geiſtlichen, geſorgt. Ueberall fand man im polniſchen Volke die äußerſte Verwahrloſung; das Wohlleben desſelben beſtand nur in der Befriedigung der herrſchenden Neigung zum Branntweingenuß. Während im alten Lande des preußiſchen Staats der Ackerbauer und Handwerker ſchon darum mehr, als ſeine dringendſten Lebensbedürfniſſe erfordern, arbeitete, um ſich, ſein Weib, ſeine Kinder beſſer zu kleiden, ſeinen Hausrath mit einem neuen Stücke zu vermehren, ſeine Wirthſchaft anſehnlicher zu machen, oder um mit einem Paar beſſerer Pferde als ſein Nachbar auf dem Markte zu prangen: ſo dehnte dagegen der Ackerbauer und Handwerker im Netzdiſtrict ſeine Arbeit über das dringendſte Bedürfnis nur aus, um mehr Branntwein trinken zu können. Die Beförderung dieſer Neigung lag im pecuniären Intereſſe der Edelleute und ſelbſt vieler Geiſtlichen. Denn nur die Edelleute hatten auf dem Lande und in den kleinen Städten die Berechtigung des Branntweinſchenkens (Propination, Schankgerechtigkeit); von ihnen war ſie aber in vielen Ortſchaften dem Pfarrer als pars salarii übertragen, ſo daß ſie völlig zu deren Parochialeinkünften gehörte, wodurch das Volk an ſolchen Orten ſogar zu dem Glauben kam, durch häufigen Branntweingenuß ſich die Abſolution vom Pfarrer zu erleichtern. Das ſchlechte Beiſpiel vieler von den letzteren in ihrer Lebensweiſe und die leichtſinnige Verſchwendung und unordentliche Wirthſchaft der meiſten Edelleute trugen aber an ſich ſchon weſentlich bei zur Beſtärkung des niederen Volks in ſeiner Neigung zum Trunke. Wohl hatten die Organiſten bei den katholiſchen Kirchen an mehreren Orten urſprünglich die Verpflichtung,

neben ihren Kirchengeschäften und persönlichen Dienstleistungen für den Pfarrer auch der Jugend Schulunterricht zu ertheilen. Solcher Verpflichtung genügten aber nur sehr wenige und auch diese nur sehr kümmerlich, theils wegen Unfähigkeit, theils weil ihre Pfarrer, von denen sie nach der Kirchenmatrikel ihren Unterhalt empfiengen, nicht darauf hielten, vielmehr ihre Dienstleistungen für sich persönlich und für die Kirche in möglichst ausgedehnter Weise in Anspruch nahmen. Die preußische Regierung fand im J. 1773 im Netzdistrict nur noch 19 solcher Organisten vor, die als katholische Lehrer einige Kinder im Polnischlesen, im Katechismus und zu Hülfleistungen beim Kirchendienst unterrichteten.

c) Es waren jedoch während des dreißigjährigen Krieges und im Anfange des 18. Jahrhunderts viele Deutsche lutherischer Confession aus Schwaben, Westfalen und Pommern in Polen eingewandert, die von den Edelleuten sich Land zur Bebauung angekauft hatten und diesen zu einem jährlichen Zins verpflichtet blieben. Sie bildeten Colonieen, wohnten aber vereinzelt, jeder in der Mitte seiner Ländereien, die er mit einem Zaune umschloß. Sie hießen „Hauländer," in der gemeinen Mundart „Holländer," und führen zum Theil noch jetzt diesen Namen vom polnischen Worte „Olędry," welches ein Feld bedeutet, das nur erst, nachdem alles darauf gewachsene Holz abgehauen war, bebaut werden kann. Sie wurden nicht Leibeigene der Edelleute, sondern waren wirkliche Eigenthümer ihrer Ländereien und nahmen nach freier Wahl sich solche Handwerker, Schneider, Schuhmacher, Schmiede, Tischler an, die deutsch lesen und schreiben konnten. Von diesen ließen sie dann ihre Kinder im Lesen, Schreiben und im lutherischen Katechismus unterrichten, auch sich von ihnen des Sonntags die Predigt aus einer Postille vorlesen. Sie gaben ihnen dafür eine besondere Remuneration und ein Stück von ihren Ländereien zur eigenen Benutzung, während die Beackerung desselben die Colonisten selbst übernahmen. Später bauten sie ihnen auch ein wirkliches Schulhaus, das neben den Wohnungs- und Wirthschaftslocalen des Lehrers noch ein größeres, nur zum Unterricht der Jugend und zur sonntäglichen Andacht der Gemeinde bestimmtes Zimmer enthielt. Mehrere solcher deutschen Hauländergemeinden, wenn auch in meilenweiter Entfernung von einander wohnend, vereinigten sich danach zur gemeinschaftlichen Erbauung einer Kirche und Pfarrwohnung und Berufung und Unterhaltung eines eigenen lutherischen Predigers, dem sie aber kein oder nur wenig Recht der Einmischung in ihre Schuleinrichtung einräumten, weil sie als Stifter und Erbauer ihrer Schulen sich als einzige Herren derselben betrachteten und sich die Befugnis, ihre Schulhalter eigenmächtig ein- und abzusetzen, in keiner Weise wollten beschränken lassen. Dergleichen deutsche lutherische Schullehrer, sämmtlich ohne die mindeste Vorbereitung für ihr Amt, wurden 13 im Netzdistrict beim Eintritt der preußischen Verwaltung im J. 1773 vorgefunden. Mit Zurechnung der vorerwähnten 19 katholischen Organisten als Schullehrer waren daher damals in letzterem überhaupt nur 32 sogenannte Schullehrer, die aber bei weitem nicht wirklichen Volksschulen vorstanden oder fähig gewesen wären, ihnen vorzustehen.

d) Friedrich II. suchte nun zunächst die Bewohner des neu erworbenen Landestheils in Verbindung und näheren Verkehr mit denen seiner alten Provinzen zu bringen. Sogleich nach der Besitznahme desselben ließ er die Netze schiffbar machen und zwischen ihr und dem von Bromberg aus bis zur Weichsel schiffbaren Flusse Brahe den vier Meilen langen Bromberger Canal mit zehn Schleusen von Nakel bis Bromberg anlegen, wodurch er die Flußgebiete der Elbe und Oder mit der Weichsel verband. Der Bau dieses Canals mit den Schleusen wurde am 1. März 1773 begonnen und mit so bewunderungswürdiger Energie betrieben, daß er zugleich mit der Schiffbarmachung der Netze im folgenden Jahre vollendet war, und daß schon im Sept. 1774 die Handelsschiffe auf diesem Wege von Hamburg nach Danzig und der Ostsee fuhren. Es waren aber auch zu diesem Werke viele Colonisten und Arbeiter aus den alten Provinzen des Staats in das Netzbruch und nach Bromberg verpflanzt worden. Für

die Seelsorge der sich mehrenden evangelischen deutschen Bevölkerung sandte der König schon im J. 1773 vier ordinirte evangelische Candidaten des Predigtamts dorthin, die im Netzdistrict vertheilt wurden; einen davon erhielt Bromberg. Letztere Stadt, von den Polen Bydgoszcz genannt, wurde damals eigentlich erst wieder bevölkert; die preußische Regierung fand sie fast einem Schutthaufen gleich, nachdem sie früher blühend, einige Male belagert und zerstört, dann durch die Pest in den Jahren 1709—1711 vollends entvölkert und seitdem nichts geschehen war, um sie aus den Ruinen wieder aufzurichten. Ueber 100 massive Wohnhäuser ließ der König mit Bauhülfsgeldern aus der Staatskasse nun erst dort erbauen. (Vgl. die erste vollständige Geographie und Statistik von West-, Süd- und Neu-Ostpreußen von v. Holsche, Geh. Justizrath und Regierungsdirector, Berlin 1807, Bd. III, S. 139 ff.). Sogleich nach Vollendung des Bromberger Canals sorgte er dann für die Errichtung wirklicher Volksschulen im Netzdistrict. Er hatte vor der Einsetzung der westpreußischen Kammerdeputation in Bromberg den Geh. Finanzrath von Brenkenhof als besondern Commissarius dorthin gesandt, um einstweilen die Verwaltungsgeschäfte für den Netzdistrict zu übernehmen und ihm über die Zustände desselben zu berichten. An diesen erließ er d. d. Potsdam den 6. Oct. 1774 einen Cabinetsbefehl, der zwar nur im ersten Theile sich auf Errichtung der Schulen bezieht, aber auch in seinem übrigen Inhalt Zeugnis giebt von der scharfen Aufmerksamkeit des großen Königs auf das neu erworbene Landgebiet; er lautet wörtlich:

„Vester, besonders lieber Getreuer!

Um zur Ansetzung der in Westpreußen (bezieht sich speciell auf den damals noch dazu gerechneten Netzdistrict) höchst nöthigen Schulmeisters einen sichern Fonds von jährlich 10,000 Rthlr., den ich aus den Landesrevenüen, die zur Erfüllung des dermaligen Etats noch nicht einmal hinreichend sind, nicht nehmen kann, aufschaffen und erweisen zu können, bin Ich gewillet Landgüter des Ertrages von jährlich 10,000 Rthlr., wozu ich das Kaufpretium nicht eher als künftigen Trinitatis anweisen kann, ankaufen zu lassen. Nach dergleichen considerablen Gütern wollet Ihr Euch demnach zum voraus umsehen und mir solche vorschlagen. Sie sollen demnächst mit dem Namen „Schulgüter" beleget, und deren Revenüen obgedachter Maßen zur Salarirung der Schulmeisters angewendet werden. — — —

Ich bin Euer gnädiger König

Friedrich."

In der versprochenen Zeit folgte die Ueberweisung der Summe von 200,000 Rthlr. zum Ankauf solcher Schulgüter, der dann auch bald geschah. Aus den Revenüen derselben wurden an verschiedenen Orten auf dem Lande, und zwar zunächst in Domainendörfern 20 Schulhäuser erbaut, wozu die Hausväter nur die Hand- und Spanndienste zu leisten, aber sonst nichts beizutragen hatten. Von den Domainenländereien wurde das Land mit 4 bis 6 Morgen zur Dotirung dieser Schulstellen unentgeltlich hergegeben und aus den königl. Forsten nicht bloß das Bauholz, sondern auch der jährliche Bedarf von Brennholz mit 6—8 Klaftern für den anzustellenden Lehrer, der außerdem jährlich 60 Rthlr. Gehalt aus jenem Fonds erhielt, kostenfrei verabreicht. An qualificirten Lehrern fehlte es aber im Netzdistrict, man holte sie aus Westpreußen, und zwar 19 katholische und nur 1 evangelischen; denn unter den 20 Schulorten hatte nur einer deutsche evangelische Einwohner, in den übrigen waren die Einwohner Polen und katholischer Confession und die Lehrer mußten dort neben der deutschen Sprache auch der polnischen kundig sein. Schon im J. 1778 waren diese 20 Volksschulen sämmtlich vollständig eingerichtet und eröffnet. Die schulpflichtigen Kinder erhielten dort den nöthigen Unterricht in der Religion, im Lesen, Schreiben und Rechnen. Es wurde ebenso in den nächstfolgenden Jahren mit der Errichtung neuer Volksschulen aus königl. Fonds fortgefahren, und 1785 erhielt auch die Stadt Bromberg eine deutsche öffentliche Volksschule mit 2 Classen, einem evangelischen Rector und einem Lehrer, wozu der König 2 Häuser aus Staatsfonds hatte ankaufen und einrichten lassen. Die Erbauung

einer evangeliſchen Kirche dort erfolgte dann 1787. Dem Schulverbeſſerungsfonds für den Netzdiſtrict wurden aber 1787 noch die Revenüen aus dem zum Domainenamt Niszewice gehörigen Exjeſuitengut Gniewkowice überwieſen, und ein ſpäterer Cabinetsbefehl vom 25. Mai 1799 wandte ihm dann auch die Beſtände des damaligen Tabakspenſionsfonds (der Tabaksverkauf war ein Regal) und die dazu damals noch beſtehenden Auflagen zu, ſobald die Penſionen ſich nach und nach vermindern, weil das Land ſelbſt (ſo erklärt der Cabinetsbefehl) auf die Reſtitution desſelben Anſpruch hat, und dasſelbe ſolche nicht beſſer wieder erhalten kann, als durch Verbeſſerung der Bürger- und Landſchulen, ſeien ſie königlichen oder andern Patronats.

e) Es erweckte dies aber die Nacheiferung der adligen Gutsbeſitzer und der Gemeinden, und es entſtanden nun bald auch auf den Privatgütern öffentliche Volksſchulen. Selbſt in der damals noch zum polniſchen Reiche gehörigen, erſt ſpäter bei der zweiten Theilung Polens 1793 preußiſch gewordenen Stadt Trzemeszno, nahe der Grenze des Netzdiſtricts, zeigte ſich die Wirkung hiervon. Der einſichtsvolle und ſehr menſchenfreundliche Abt des dortigen Auguſtinerkloſters der regulirten Chorherren von St. Lateran, von Kosmowski, ſtiftete daſelbſt aus den reichen abteilichen Einkünften und aus eigenem Vermögen eine öffentliche Schule, eine Art Kreisſchule, szkola wydziatowa, ſpäter Chorſchulinſtitut genannt, von 3 aufſteigenden Claſſen für alle ſchulfähigen Knaben der Stadt und Umgegend, und mit einem Alumnat für 12 adlige und 8 nichtadlige arme Alumnen, die gänzlich freien Unterhalt und Unterricht dort empfiengen. Er überwies dieſem Schulinſtitut einige Gebäude in der Stadt zum Eigenthum, und dotirte es mit mehreren abteilichen ländlichen Vorwerken. Als Lehrer wurden nicht bloß Kloſtergeiſtliche, ſondern auch qualificirte Nichtgeiſtliche von ihm angeſtellt mit der Beſtimmung, daß die Knaben in der unterſten Claſſe den nöthigen polniſchen Elementarunterricht in der Religion, im Leſen, Schreiben und Rechnen, in den beiden oberen Claſſen aber den in der lateiniſchen, deutſchen und franzöſiſchen Sprache, in der Geographie, Geſchichte, Mathematik und Naturkunde neben dem in der Religion erhalten ſollten. Nachdem der Reichstag zu Warſchau und ein päpſtliches Breve dieſe Stiftung genehmigt hatten, wurde das neue Schulinſtitut ſchon am 4. Mai 1776 wirklich eröffnet, und hatte bis zum Tode des Stifters 1804 ſo gedeihlichen Fortgang, daß die Zahl der Schüler nach und nach auf 300 geſtiegen war. Die Anſtalt erhielt dann 1805 einen der polniſchen Sprache unkundigen, evangeliſchen Rector Dr. Höge, unter dem ſie immer mehr ſank und 1808 nur noch 10 Schüler hatte, die in 2 Claſſen ſehr kümmerlichen Unterricht erhielten. Von da ab wuchs ſie aber bald wieder unter dem neuen katholiſchen Rector Meißner bis auf 100 Schüler in 2 Claſſen.

Angeregt durch die Trzemesznova-Schule errichteten auch die Mönche des Reformatenkloſters (Franziskaner) in dem zum Netzdiſtrict gehörigen Städtchen Pakoſć, 4 Meilen von Trzemeszno, 1787 eine öffentliche Schule für Knaben in ihrem Kloſter mit Genehmigung der preußiſchen Regierung, welche zugleich einen Zuſchuß dazu mit jährlich 24 Klaftern Brennholz und 200 Rthlr. baar zur Unterhaltung eines nicht geiſtlichen Lehrers für Mathematik und Naturkunde bewilligte. Den Hauptunterricht neben letzterem ertheilten 2 Franziskanermönche unentgeltlich, der Guardian des Kloſters war der Rector, ohne daß er jedoch ſelbſt Unterrichtsſtunden übernahm. Es wuchs dieſe Schule bis auf 230 Schüler in 3 Claſſen und ſie erhielt auch bald vom Kloſter ein eigenes Gebäude. Es wurde aber hauptſächlich nur lateiniſche Sprache und die Theologie gelehrt, und dabei zum Grunde gelegt der Lehrplan der früheren polniſchen Piarenſchulen, nemlich: Grammatik, Syntaxis, Poeſis, Rhetorica, Philoſophia und Theologia, wenn auch dieſer Plan wegen Mangels an Lehrkräften nicht vollſtändig befolgt werden konnte. Eigentlicher Elementarunterricht wurde nur wenig, und zwar nur in einer beſonderen Vorbereitungsclaſſe (Parva auch Infima genannt) für einige jüngere Schüler von einem Hülfslehrer ertheilt; die Unterrichtsſprache war die polniſche. Nicht zu leugnen iſt es, daß die Pakoſćer Schule neben der Trzemesznoer den Sinn

für die Bildung der Jugend in weitem Umkreise erweckte und eine Reihe von Jahren hindurch sehr wohlthätig dafür wirkte. Bei der Einrichtung und Verwaltung der Volksschulen lagen aber nun seit der Emanation des allgemeinen Landrechts für die preußischen Staaten 1794 die Bestimmungen desselben Theil II, Titel 12 §§. 1—53 zum Grunde.

f) Von den jetzigen 9 landräthlichen Kreisen des Regierungsbezirks Bromberg, nämlich: 1) Bromberg, 2) Schubin, 3) Inowraclaw, 4) Wirsitz, 5) Chodziesen, 6) Czarnikau, 7) Mogilno, 8) Gnesen, 9) Wongrowice, umfaßten die ersteren 6 und die nördliche Hälfte des Kreises Mogilno den Netzdistrict, die südliche Hälfte des Kreises Mogilno mit der Stadt Trzemeszno und die landräthlichen Kreise Gnesen und Wongrowice kamen erst bei der zweiten Theilung Polens 1793 in den Besitz Preußens, wurden Bestandtheile der damals erworbenen Provinz Südpreußen, und der südpreußischen Kriegs- und Domainenkammer in Posen zur Verwaltung überwiesen. Letztere theilte damals dasjenige Landesgebiet, welches die vorbezeichneten 2½ Kreise umfaßten, in die 3 landräthlichen Kreise Powidz, Gnesen und Wongrowice. Man fand darin ganz dieselben Zustände vor, wie sie 1773 im Netzdistrict waren. Sie sind der Wahrheit treu und in sehr ausgezeichneter Darstellung geschildert in dem kleinen Buche: „Einige Gedanken über das Bildungsgeschäft in Südpreußen. Jena 1800 von Zerboni di Sposetti," damals Kriegs- und Domainenrath, später der erste Oberpräsident des Großherzogthums Posen. (Man vergleiche auch: „von Holsche, Geographie und Statistik von West-, Süd-, Neu-Ostpreußen, Band II. Berlin 1804"; und „Südpreußische Monatsschrift 1. Bd., Posen 1802."). Es wurde nun dort mit der Errichtung von Volksschulen in ähnlicher Weise, wie es im Netzdistrict geschehen war, vorgeschritten, so daß in beiden Theilen des jetzigen Regierungsbezirks Bromberg, nämlich im Netzdistrict und in jenen 3 südpreußischen Kreisen zusammen die Zahl der öffentlichen Volksschulen schon auf 267, nemlich 77 katholische und 190 evangelische, gewachsen war, als sie durch den Tilsiter Frieden vom 9. Juli 1807 dem neugebildeten Herzogthum Warschau einverleibt wurden, und von der k. preußischen Regierung an die k. sächsische übergiengen.

g) Letztere setzte sofort in Warschau eine besondere Verwaltungsbehörde für das Schulwesen ein, genannt: Izba Edukacyina, Erziehungsstube. Diese, deren Präsident der Senator und Woiwoda Stanislaw Potocki war, erließ schon am 12. Jan. 1808 eine durchaus zweckmäßige und umfassende „Verordnung über die Errichtung der Elementarschulen in Städten und auf dem Lande" in polnischer Sprache mit deutscher Uebersetzung in 35 §§., welche die Errichtung von Schulen in allen Städten, Flecken und Dörfern anordnen, und genaue Bestimmungen über Schulsocietäten zur Erhaltung der Schulen, über Beaufsichtigung derselben durch Ortsschulräthe, über Schulgebäude und deren Ausstattung, Lehrerbesoldungen, Beitragspflicht der Mitglieder der Schulsocietät, namentlich auch der adeligen Gutsbesitzer, über Qualification der Lehrer, Schulbücher, Schulzwang ꝛc. enthalten.

Diese Verordnung wurde zur öffentlichen Bekanntmachung in alle Städte und ländliche Ortschaften gesandt, und ihr zugleich eine Proclamation ebenfalls in polnischer Sprache mit deutscher Uebersetzung beigefügt, die alle Einwohner, insbesondere aber die Gutsbesitzer und Pfarrer, auf die dringende Nothwendigkeit der Errichtung der Schulen zur besseren Volksbildung hinwies, auch sie zur eifrigen Thätigkeit und Opferwilligkeit für diese aufforderte. In der Proclamation ist aber erwähnt, daß die desfalsigen guten Absichten der früheren sächsischen Regierung in diesen Landen (1697 bis 1763, als sächsische Kurfürsten Könige von Polen waren) durch Kriegsgetümmel vereitelt worden seien, daß jedoch schon „die wohlthätigen von einer fremden und benachbarten Regierung (es ist offenbar die preußische gemeint) neuerlich für die Nationalaufklärung gebrachten Opfer zur Genüge die Wichtigkeit derselben beweisen." So fürtrefflich die Verordnung war, so kam sie doch wegen der kurzen Dauer des Herzog-

thums Warschau und der immer neuen Landescalamitäten, welche die Kriege Napoleons während dieser Zeit herbeiführten, nur wenig zur Ausführung. Gleichwohl blieb sie unverändert während der sächsischen Regierung beibehalten. Man gieng sogar noch weiter durch ein sehr gutes Reglement vom 6. Sept. 1812 wegen Errichtung von Unterkreisschulen d. i. Normalvolksschulen von mehr als einer Classe, deren eine jeder Kreis haben sollte; aber auch dieses Reglement wurde nicht ausgeführt, es blieb vielmehr ungewiß, an welchem Orte eine solche Schule eingerichtet werden sollte. Hemmend für die Förderung des Volksschulwesens wirkte aber schon eine Verordnung vom 27. Nov. 1809, wonach in allen Elementarschulen, selbst in denen, die größtentheils oder nur deutsche Schüler hatten, die polnische Sprache die Unterrichtssprache sein sollte, und zugleich bestimmt wurde, daß derjenige Schullehrer, der nicht in 2 Jahren Polnisch gelernt habe, um in dieser Sprache Lesen, Schreiben und Rechnen lehren zu können, nicht in seinem Posten als Lehrer zu belassen sei. Der Regent und seine Beamten im Herzogthum waren katholisch, und bevorzugten die polnische Sprache in den Schulen zu Gunsten der im Lande herrschenden katholischen Kirche, welche die polnische Sprache neben der lateinischen als eine lingua sacra betrachtete. Auch schon die Bestimmung im §. 29 der Verordnung vom 12. Jan. 1808, „daß die Schulzeit der Kinder bereits mit dem 11. oder 12. Lebensjahre endige," findet ihre Erklärung nur darin, daß in der katholischen Kirche gewöhnlich die Kinder schon in diesem Alter zur Beichte zugelassen werden. Die katholischen Schullehrer wurden nur von der Erziehungsstube ernannt, während die Vocirung der evangelischen den Gemeinden, und deren Bestätigung dem evangelischen Consistorium überlassen war. Die Erziehungsstube kümmerte sich um die evangelischen Schulen fast gar nicht; dagegen erfuhren manche der besseren unter ihnen Druck und Verfolgung von den katholischen Unterbehörden und Geistlichen im fanatischen Eifer. An den meisten evangelischen Schulorten wurden von den Gemeinden Lehrer ohne Prüfung und Bestätigung der Behörden, und ohne irgend welche Vorbereitung für ihren Beruf auf eine gewiße Zeit gegen ein möglichst geringes Honorar angenommen, und darnach beliebig wieder fortgejagt, ohne daß bessere an ihre Stelle kamen.

h) Der Wiener Tractat vom 3. Mai 1815 machte dem ephemeren Herzogthum Warschau ein Ende, und überwies den bei weitem größten Theil desselben an Rußland, den übrigen Theil, bestehend aus dem ehemaligen Netzdistrict und dem ehemaligen Südpreußen, letzteres jedoch mit Ausschluß einiger Gebiete, an Preußen als reoccupirte Provinz unter dem Namen „Großherzogthum Posen". Am 8. Juni 1815 wurde dieses von Preußen in Besitz genommen, und die Verwaltung dem Wirklichen Geheimen Rath Zerboni di Sposetti, einem in der Provinz angesessenen Rittergutsbesitzer, als Oberpräsidenten überwiesen. Es erfolgte bald darauf die Einsetzung der beiden Regierungscollegien der Provinz, des einen in Posen für den südlichen Theil mit 17 landräthlichen Kreisen, den andern in Bromberg mit 9 landräthlichen Kreisen, wie sie oben ad f) schon genannt sind.

i) Die Bromberger Regierung fand in ihrem Departement 1815 nur 289 Elementarschulen vor, und zwar 196 evangelische, 83 katholische, 9 Simultanschulen und 1 jüdische Schule. Da das Herzogthum Warschau, wie ad f) erwähnt, im J. 1807 schon 267 Elementarschulen, nemlich 190 evangelische und 77 katholische, in diesem Landgebiet vorgefunden hatte: so war die Zahl derselben in dem ganzen Zeitraum von 1807 bis 1815 nur um 22, nemlich 6 evangelische, 6 katholische, 9 Simultanschulen und eine jüdische Schule vermehrt worden. Sogenannte höhere Schulen fand aber die Bromberger Regierung in ihrem Bereich im J. 1815 nur die in Trzemeszno, die in Pakość und die in Bromberg. Die in ersterer Stadt, das Chorschulinstitut, war auf 2 Classen mit 2 Lehrern reducirt und hatte 100 Schüler; sie gieng nur wenig über das Ziel einer Elementarschule hinaus, und zwar nur insofern als die vorgerückteren Schüler auch in den Anfangsgründen des Lateinischen und der Geometrie Unterricht erhielten;

die Unterrichtsſprache war die polniſche. Eben ſo war die Pakoſéer Kloſterſchule heruntergekommen; ſie hatte zwar noch 3 Claſſen und verfolgte zum Theil noch ihren früheren Unterrichtsplan der alten polniſchen Piarenſchulen, es fehlte ihr aber an geeigneten Lehrkräften und an Geldmitteln, um in ihren Leiſtungen auch nur den mäßigſten Anforderungen nothdürftig zu entſprechen. Schon bei der erſten Einrichtung der Anſtalt am 16. Oct. 1816 erklärten die Reformaten-Geiſtlichen, die freiwillig und unentgeltlich den Unterricht ertheilten, daß Alter und Geſundheitsſchwäche ſie nöthigten, letzteren aufzugeben und die Anſtalt zu ſchließen. Am 13. Mai 1819, bald nach dem Tode des oben erwähnten nicht geiſtlichen Lehrers für Mathematik und Naturkunde, meldete dann auch der Biſchof Gorzeński dem Oberpräſidenten, daß keiner der Reformaten-Geiſtlichen weder geneigt noch befähigt ſei, den Unterricht fortzuſetzen, und daß daher die Anſtalt beim Eintritt der bevorſtehenden Ferien gänzlich geſchloſſen werden müße. Sie hörte dann auch wirklich auf. Noch in demſelben Jahre wurde aber an ihrer Stelle eine Elementarſchule, an der es dort ganz gefehlt hatte, mit 2 aufſteigenden Claſſen und 2 katholiſchen Lehrern für die Einwohner der Stadt und der nächſten Umgegend errichtet, und dieſer die bisherige Staatsunterſtützung der Anſtalt mit jährlich 200 Rthlr. und 24 Klaftern Holz, ſowie das auf dem Kloſterhofe befindliche Schulhaus, nachdem es auf königliche Koſten gehörig ausgebaut und eingerichtet war, zum Eigenthum überwieſen.

Die polniſche höhere Schule in der Stadt Bromberg, szkola główna, hatte unter der k. ſächſiſchen Regierung zu ihren 3 Claſſen und 3 Lehrern noch 1 Elementarclaſſe mit 1 Lehrer erhalten; ſie befand ſich aber 1815 auch in einem ſehr verwahrloſten Zuſtande, wiewohl ſie noch 130 Schüler zählte, die den Unterricht annähernd bis etwa Tertia eines Gymnaſiums in polniſcher und deutſcher Sprache empfiengen. Eine Volksſchule hatte dieſe Stadt mit damals 6000 Einwohnern nicht mehr, wiewohl ſie der Sitz eines ſächſiſchen Präſecten und eines Conſiſtoriums geweſen war. Man hatte die dort von Friedrich dem Großen 1785 errichtete öffentliche proteſtantiſche deutſche Schule mit 2 Lehrern ſchon 1808 gänzlich eingehen laſſen, und das ihr geſchenkte, allmählich baufällig gewordene Schulgebäude zur Militärwache genommen. Indeſſen vegetirten dort kümmerlich 16 Privatſchulen, von denen die drei beſten für Knaben von 2 Candidaten der Theologie und 1 jüdiſchen Lehrer gehalten, reſp. 15, 10 und 11 Schüler, die übrigen noch wenigere hatten; von letzteren waren aber 6 nur für Mädchen allein, und 7 für Knaben und Mädchen gemeinſam, denen 2 Schiffer, 1 Schuhmacher, 1 Schneider, 1 Hautboiſt, eine Gutsbeſitzerswittwe und eine Soldatenfrau vorſtanden. Unter den 53 andern Städten des Bromberger Regierungsbezirks hatten über $^2/_3$ gar keine Schule.

k) Schon 1816 wurde nun ein evangeliſcher Schulrath, der bisherige Gymnaſiallehrer Reichhelm aus Königsberg, als Mitglied der neuen Bromberger Regierung angeſtellt, der mit ausgezeichneter Thätigkeit und ſehr glücklichem Erfolge an der Organiſation des geſammten Schulweſens des Departements arbeitete, bis er im J. 1826 von der Stadt Berlin zu der damals dort neu creirten Stadtſchulrathsſtelle berufen wurde. Er hatte das Decernat auch über die katholiſchen Schulen, wiewohl ihm hinſichtlich dieſer der katholiſche Propſt von Bromberg, der zugleich als katholiſcher Conſiſtorialrath im Collegium fungirte, zu aſſiſtiren angewieſen war. Das Werk des Reichhelm ſetzte deſſen Amtsnachfolger im Collegium, der evangeliſche Regierungsſchulrath Runge, vorher Director des Cösliner Schullehrerſeminars, auch in Bezug auf die katholiſchen Schulen fort, doch hatte dieſer ſchon in den Jahren 1835—1838 kräftigen Beiſtand hinſichtlich der letzteren durch den damaligen katholiſchen Propſt von Bromberg, Frank, dem zugleich die katholiſche Conſiſtorial- und Schulrathsſtelle bei der Regierung übertragen war. Nach der Berufung des Frank im J. 1838 zum Domherrn in Poſen fiel dem evangeliſchen Schulrath auch wieder ganz das Decernat für die katholiſchen Schulen zu, bis endlich 1845 der erfahrene und einſichtsvolle

Director des katholiſchen Schullehrerſeminars in Poſen, Nepilly, als katholiſcher Schulrath bei der Regierung eintrat und das ganze Decernat für die katholiſchen Schulen übernahm. Dem evangeliſchen Schulrath verblieb von da ab bis zum Tode des Nepilly, 30. März 1864, nur die Bearbeitung der evangeliſchen und jüdiſchen Schulangelegenheiten und der generalia des Schulweſens, während er den letzteren für das katholiſche Schulweſen nur noch in deſſen längeren Krankheiten und bis zur Ankunft des Amtsnachfolgers desſelben, des katholiſchen Pfarrers Lic. Schmidt, Ende Novembers 1864, zu vertreten hatte. Im Juni 1865 erhielt nun auch der evangeliſche Schulrath Runge, der wegen vorgerückten Alters in ſeinem 76. Lebensjahre in den Ruheſtand getreten war, einen Amtsnachfolger, und zwar den zum Regierungs- und Schulrath ernannten Director des ev. Schullehrerſeminars in Steinau a. d. Oder, Jungklaß.

l) Die Bromberger Regierung begann aber bald nach der preußiſchen Reoccupation der Provinz Poſen die Organiſation des Schulweſens zunächſt in der Stadt Bromberg ſelbſt. Schon am 8. Oct. 1817 wurde dort eine öffentliche Elementarknabenſchule mit 4 Claſſen und 1 Rector und 3 Lehrern, und eine Mädchenſchule mit 1 Claſſe, 1 Lehrer und 1 Lehrerin eröffnet, und von der Stadt mit 2500 Thlr. jährlich zu den Lehrgehältern dotirt. Gleichzeitig trat auch die Umwandlung der vorgefundenen szkola główna zu einem königlichen Gymnaſium ein. Die Gründung eines Schullehrerſeminars in Bromberg mit 1 proviſoriſchen Rector und 2 Lehrern erfolgte ebenfalls um jene Zeit. Dasſelbe war urſprünglich für evangeliſche und katholiſche Lehrer gemeinſam beſtimmt, wurde aber 1826 mit Berufung des evangeliſchen Predigers und Rectors Grützmacher zum Director ein rein evangeliſches Seminar von 2 Claſſen mit einem 2jährigen Curſus. Es blieb in dieſer Verfaſſung das einzige evangeliſche Schullehrerſeminar der Provinz Poſen bis zum J. 1865, und erhielt dann unter dem neuen Director Dr. Schneider eine dritte Claſſe und einen 3jährigen Curſus, nachdem am 20. Sept. 1865 endlich ein zweites evangeliſches Schullehrerſeminar für die Provinz in Koźmin, Regierungsbezirk Poſen, eröffnet war.

m) Als für die Stadt Bromberg, die größte des Regierungsbezirks, kaum die erſten Schritte zur Einrichtung ihres Schulweſens geſchehen waren, wurde unverzüglich auch in den nächſt größeren Städten Gneſen, Inowraclav, Schneidemühl, Nackel und Czernikau, und auf dem Lande zunächſt in denjenigen größeren Dörfern, die noch keine Schule hatten, damit vorgegangen. Die Anfänge waren jedoch in allen dieſen Orten ebenſo wie in Bromberg ſelbſt ganz unzureichend für das Bedürfnis. Letztere Stadt hatte 1817 ſchon 6000 Einwohner, und die damals mit großem Koſtenaufwande eingerichtete öffentliche Elementarſchule war nur auf 300 Knaben und höchſtens 100 Mädchen, zuſammen alſo auf 400 Kinder berechnet, d. i. $^1/_{15}$ der Bevölkerung; während die ſtatiſtiſchen Tabellen übereinſtimmend mit der vieljährigen Erfahrung genugſam herausgeſtellt haben, daß die Zahl der ſchulpflichtigen Kinder zwiſchen $^1/_6$ und $^1/_5$ der Bevölkerung beträgt. Es bedurften daher in Bromberg mindeſtens 1000 Kinder des nöthigen Schulunterrichts, während durch jene Schule noch nicht einmal für die Hälfte der ſchulpflichtigen Kinder der Stadt geſorgt war. Zu der nöthigen Erweiterung der Schule waren dort, wie an andern Orten nicht ſogleich die nöthigen Mittel zu beſchaffen, und erſt nach und nach, als im Laufe der Zeit auch das Wachsthum der Bevölkerung ſtärkeren Zwang übte, wurde dem Schulbedürfniſſe beſſer genügt. Eine ſpecielle Nachweiſung, wie dies ſucceſſive in den einzelnen Jahren von 1816 bis 1864 überall im Regierungsbezirk geſchehen iſt, würde zu weitläufig und auch nutzlos ſein. Es wird vor der Zuſammenſtellung des geſammten Reſultats zunächſt ſchon genügen, nur an einigen Beiſpielen den erheblichen Abſtand des jetzigen Zuſtandes des Schulweſens gegen den damaligen darzuthun.

Die Stadt Bromberg hatte bei der preußiſchen Reoccupation der Provinz 6000 Einwohner, und nach der letzten Zählung am Schluße des Jahres 1864 hatte ſie 21,961 Civileinwohner und 1709 Militair, zuſammen alſo 23,670. Es war dort

damals außer den 4 Lehrern der vorerwähnten szkola główna kein öffentlicher Lehrer und keine öffentliche Schule; erſt 1817 erhielt die Stadt eine öffentliche Elementarſchule mit 5 Lehrern und 1 Lehrerin. Am Schluße des Jahres 1864 hatte ſie aber, ohne die Lehrer am königl. Gymnaſium und dem königl. Schullehrerſeminar mitzurechnen, 55 Lehrer und 4 Lehrerinnen bei ihren öffentlichen Schulen. Letztere ſämmtlich ſimultan und unter dem Patronat des Magiſtrats ſind folgende: a. eine Realſchule erſter Ordnung mit 621 Schülern in 13 Claſſen mit 17 Lehrern und 4 Hülfslehrern; b. eine Bürgerſchule mit 228 Schülern in 5 Claſſen mit 6 Lehrern; c. eine höhere Töchterſchule mit 387 Schülerinnen in 9 Claſſen mit 8 Lehrern und 3 Lehrerinnen. Bei der oberſten Claſſe, Selecta, fungiren außerdem noch 7 Hülfslehrer von andern Schulen; d. eine mittlere Töchterſchule mit 304 Schülerinnen in 5 Claſſen mit 5 Lehrern und 1 Lehrerin; e. vier vorſtädtiſche Elementarſchulen für Knaben und Mädchen gemeinſam. Drei dieſer Schulen haben jede 300 Schüler in 4 Claſſen mit 4 Lehrern, und nur 1 von ihnen hat 100 Schüler in 1 Claſſe mit 1 Lehrer. Zu den öffentlichen Elementarſchulen der Stadt müßen aber noch mitgerechnet werden, wiewohl ſie nicht ſtädtiſchen Patronats ſind: f. eine Elementarſchule der von der unirten evangeliſchen Kirche ſich getrennt haltenden Altlutheraner mit 100 Schülern, Knaben und Mädchen in 1 Claſſe mit 1 von der Regierung beſtätigten Lehrer; g. eine Seminarübungsſchule mit circa 100 Knaben und 1 ordentlichen Lehrer.

Da hiernach in dieſen Anſtalten zuſammen 2740 Schüler von 59 Lehrern und Lehrerinnen unterrichtet werden, ſo treffen durchſchnittlich 46 Schüler auf 1 öffentlichen Lehrer. Die ad a) genannte ſtädtiſche Realſchule gehört zwar ſchon zu den höheren Schulen, doch iſt nur ein geringer Theil ihrer Schüler über das ſchulpflichtige Alter hinaus, und ihre Vorſchule mit 161 Schülern gehört unbedingt zu den wirklichen Elementarſchulen. Rechnet man nun hierzu noch die in den eigentlichen Gymnaſialclaſſen des königl. Gymnaſiums vorhandene große Zahl Schüler noch ſchulpflichtigen Alters, und die 130 Knaben in den 3 Claſſen der Vorſchule desſelben, die doch zweifellos als eine wirkliche Elementarſchule zu betrachten iſt, und werden außerdem noch die 250 Kinder, welche die conceſſionirten Privatſchulen beſuchen, hinzugezählt: ſo ergiebt ſich, daß für den nöthigen Schulunterricht der ſämmtlichen ſchulpflichtigen Kinder der Stadt, d. i. circa $^1/_9$ der Bevölkerung, nun den geſetzlichen Beſtimmungen gemäß geſorgt iſt. Auf dem Lande war aber innerhalb einer halben Meile um die Stadt im J. 1816 ebenfalls keine Schule, während nun am Schluße des Jahres 1864 in dieſem nächſten Umkreiſe der Stadt 10 öffentliche Elementarſchulen beſtanden.

Aehnlich geſtaltete ſich nach und nach das Schulweſen in den auf Bromberg an Größe zunächſt folgenden Städten des Regierungsbezirks, nämlich in Gneſen, Inowraclaw, Schneidemühl, Trzemeszno und Schönlanke. In Gneſen wurde 1816 keine öffentliche Unterrichtsanſtalt außer dem dortigen katholiſchen Prieſterſeminar vorgefunden. Die Stadt erhielt dann nur erſt eine 1claſſige öffentliche Elementarſchule mit einem Lehrer für alle Kinder. Durch die ſeitdem allmählich fortſchreitende Organiſation hatte ſie aber neben jenem Prieſterſeminar erreicht: a. ein ſimultanes Gymnaſium mit 259 Schülern in 6 Claſſen mit 11 Lehrern; b. eine evangeliſche Elementarſchule mit 4 Claſſen und 4 Lehrern und 1 Lehrerin; c. eine katholiſche Elementarſchule mit 5 Claſſen und 5 Lehrern; d. eine öffentliche jüdiſche Elementarſchule mit 5 Claſſen und 5 Lehrern. Die Stadt hatte daher bei dieſen Schulen zuſammen nun 25 Lehrer und 1 Lehrerin.

Ebenſo ſchritt die Organiſation allmählich in Inowraclaw vor, und es hatte dieſe Stadt zu Ende 1864: a. ein ſimultanes vollſtändiges Gymnaſium mit 6 Claſſen und 1 Vorſchulclaſſe mit zuſammen 13 Lehrern (worunter 3 Hülfslehrer) und 274 Schülern; b. eine evangeliſche Elementarſchule mit 4 Claſſen und 4 Lehrern; c. eine katholiſche Elementarſchule mit 4 Claſſen und 4 Lehrern; d. eine öffent-

liche jüdische Elementarschule mit 3 Classen und 3 Lehrern; zusammen also 24 öffentliche Lehrer.

In Schneidemühl ist das Schulwesen bis dahin gewachsen auf: a. ein simultanes Progymnasium mit 160 Schülern in 5 Classen mit 8 Lehrern (worunter 3 Hülfslehrer); b. eine evangelische Elementarschule mit 8 Classen, nämlich 4 Knaben- und 4 Mädchenclassen, und 8 Lehrern; c. eine katholische Elementarschule mit 3 Classen nnd 3 Lehrern; d. eine öffentliche jüdische Elementarschule mit 3 Classen und 3 Lehrern; zusammen also hat diese Stadt nun 22 öffentliche Lehrer.

In Trzemeszno wurde das vorerwähnte Chorschulinstitut mit 2 Classen nnd 2 Lehrern nach und nach immer mehr erweitert, im J. 1834 als ein Progymnasium mit den Gymnasialclassen VI, V, IV und III vom Staate anerkannt, und begann darnach am 1. Oct. 1839 seinen Lehrcursus als ein vollständiges katholisches Gymnasium mit 6 Classen, 9 Lehrern und 256 Schülern. Am Schluße des J. 1862 war es einschließlich einer VII auf 9 Classen mit 16 Lehrern und 460 Schülern gewachsen. Die Schüler waren mit geringer Ausnahme polnischer Abkunft, und die Unterrichtssprache war in den 3 untern Classen die polnische, in den oberen die deutsche. Beim Ausbruch der Insurrection im Königreich Polen 1863 sah sich jedoch die Staatsregierung veranlaßt, dieses Gymnasium zu schließen nnd dann völlig aufzuheben, weil eine erhebliche Anzahl Schüler aus den oberen Classen sich den Insurgenten in Polen angeschlossen hatte und die besondern Verhältnisse der Stadt Trzemeszno den verderblichen Einfluß der insurrectionellen polnischen Agitationen auf die Jugend unterstützten. Am Schluße des Jahres 1864 hatte aber die Stadt noch die schon 1832 errichteten Elementarschulen, nämlich: 1 einclassige evangelische deutsche Schule mit 1 Lehrer; 1 katholische Elementarschule mit 3 Classen nnd 3 Lehrern; und 1 einclassige öffentliche jüdische Schule mit 1 Lehrer. Die Erweiterung der ersteren beiden Schulen steht in naher Aussicht, und es ist nun auch der Stadt schon anstatt des aufgehobenen katholischen Gymnasiums 1 Rectorschule mit 3 aufsteigenden Classen, aber mit simultanem Charakter, gegeben zur Vorbereitung der Schüler für den Eintritt in Tertia der Gymnasien oder der Realschulen.

In der Stadt Schönlanke war 1816 keine öffentliche Schule; sie hatte aber am Schluße des Jahres 1864 schon erreicht: a. eine höhere Knabenschule mit 4 aufsteigenden Classen und 4 Lehrern, die ihre Schüler bis zum Eintritt in Tertia der Gymnasien vorbereiten; b. eine evangelische Elementarschule mit 5 Classen, 1 Rector und 4 Lehrern; c. eine öffentliche jüdische Schule mit 2 Classen und 2 Lehrern. Auf dem Lande sind außer der großen Zahl inzwischen errichteter evangelischer und katholischer Elementarschulen nun schon in 7 Dörfern, die früher keine Schule hatten, 2classige evangelische Elementarschulen mit 2 Lehrern, und in 2 Dörfern 3classige mit 3 Lehrern.

n) Die Zahl der Einwohner des Regierungsbezirks ist seit dem J. 1817 bis zur letzten Zählung am Schluße 1864 gewachsen von 272,284 auf 540,260, also fast auf das Doppelte. Damals waren unter jener Zahl 93,574 evangelisch, 162,902 katholisch, 15,771 Juden und 1 Mennonit. Das Verhältnis der Zahl der evangelischen Einwohner zu den katholischen war daher ungefähr wie 5:9, genauer wie 23:40; und im Verhältnis zur gesammten Bevölkerung waren die evangelischen Einwohner noch weit unter der Hälfte, die Juden aber zwischen $^1/_{18}$ und $^1/_{17}$.

Diese Verhältnisse haben sich nun im Laufe der Zeit geändert. Denn am Schluße des Jahres 1864 waren unter den 540,260 Einwohnern: 219,324 evangelischer Confession, 295,375 römisch-katholisch, 10 griechisch-katholisch, 1280 Dissidenten, 13 Mennoniten und 24,258 Juden. Das Verhältnis der evangelischen Einwohner zur Zahl der katholischen ist daher gewachsen auf 90:120, das ist wie 3:4, während 1817 wenig mehr als nur halb so viel der evangelischen als der katholischen vorgefunden

wurden. Das Verhältnis der Juden zur gesammten Bevölkerung hat sich aber gemindert; es beträgt jetzt nur zwischen $^1/_{33}$ und $^1/_{35}$ derselben.

Die evangelischen Einwohner sind sämmtlich deutscher Abkunft und haben die deutsche Sprache zu ihrer Muttersprache; die katholischen sind aber mit verhältnismäßig geringer Ausnahme polnischer Nationalität und ihre Muttersprache ist die polnische. Im Volke werden daher auch die Bezeichnungen deutsch und evangelisch synonym gebraucht, ebenso wie die Bezeichnungen polnisch und katholisch, und man spricht von einer deutschen Kirche, indem man darunter die evangelische versteht, und dagegen von einer polnischen Kirche, indem man die katholische meint. Die Juden sprechen durchgehends ebenfalls deutsch, und dies gilt auch von den Dissidenten; so daß nur noch ungefähr bei der Hälfte der sämmtlichen Einwohner die polnische Sprache die Muttersprache ist.

o) Die Mischung der Bevölkerung in ihrer Nationalität, Sprache und in ihrem religiösen Bekenntnis machte aber die Organisation des Volksschulwesens besonders schwierig. Die Schwierigkeit wurde noch dadurch erheblich vermehrt, daß die deutsche Bevölkerung hier nicht, wie es in andern Regierungsbezirken der Fall ist, ganze Gegenden für sich allein einnimmt, sondern fast überall untermischt mit der polnischen Bevölkerung gefunden wird. Die Regierung sah sich hierdurch veranlaßt, in den ersten Jahren der Organisation des Schulwesens vorzugsweise *Simultanschulen* für die Einwohner verschiedener Confession zu errichten, und hoffte dadurch schon bei der Jugend die Verschiedenheit der Nationalität allmählich mehr auszugleichen, jedenfalls aber den Grund zu legen zu einem einträchtigen Leben der Deutschen und Polen mit einander. Zu den Simultanschulen wurden damals auch solche Volksschulen gerechnet, die nur *einen* Lehrer hatten, aber für Kinder verschiedener Confession und Nationalität bestimmt waren; wiewohl der Lehrer doch nicht simultan sein konnte, sondern die Schule nach Maßgabe seiner Confession entweder den evangelischen oder den katholischen Charakter erhielt. Erst später schied man diese Schulen von den Simultanschulen aus, und nannte sie zum Unterschiede davon *gemischte Schulen*, die man dann nach der Confession des Lehrers den evangelischen oder katholischen Schulen zuzählte. Der Begriff *Simultanschule* wurde dagegen auf solche für evangelische und katholische Kinder bestimmte Volksschulen beschränkt, an denen mindestens 2 Lehrer verschiedener Confession fungiren, und jeder den Kindern seiner Confession den Religionsunterricht ertheilt (s. Jahrbücher des preußischen Volksschulwesens von Beckedorf 1826 Bd. 4, S. 6). Es stellte sich aber schon nach einigen Jahren heraus, daß durch die Simultaneen bei den Elementarschulen die Hoffnung, die Eintracht zwischen den Einwohnern verschiedener Confession und Nationalität zu befördern, sich nicht erfüllte, und daß selbst abgesehen von der mangelhaften Befriedigung des religiösen Bedürfnisses der Jugend in Simultanschulen, im Bromberger Regierungsbezirk besonders die Verschiedenheit der Muttersprache der evangelischen und der katholischen Kinder den Erfolg des Unterrichts auch bei dem besten Lehrer lähmte. Die polnischen wie die deutschen Kinder waren zunächst in ihrer Muttersprache zu unterrichten, und es durfte die polnische Sprache nicht unterdrückt oder vernachläßigt werden, weil dies entgegen gewesen wäre dem Willen und Versprechen des Königs bei der Wiederbesitznahme der Provinz in der Proclamation an die Einwohner vom 15. Mai 1815: „Ihr werdet meiner Monarchie einverleibt, ohne eure Nationalität verleugnen zu dürfen. Eure Sprache soll neben der deutschen in allen öffentlichen Verhandlungen gebraucht werden.“ Der Lehrer an einer Simultanelementarschule mußte daher den Unterricht in beiden Landessprachen ertheilen und war beständig genöthigt, was er soeben gesagt hatte, aus einer Sprache in die andere zu übersetzen, wodurch er in seinem Fortschreiten beim Unterricht, auch selbst mit völliger Kenntnis beider Landessprachen, erheblich aufgehalten wurde, und natürlich auch die Schüler in ihren Fortschritten zurückblieben. Es nöthigte daher schon die verschiedene Muttersprache der Kinder die Simultanschulen, wo es die Verhältnisse nur irgend gestatteten, wieder in Confessionsschulen zu trennen. Die Ein-

richtung der letzteren wurde von der Regierung vollends ſyſtematiſch verfolgt, als bei der Aufhebung des St. Johanniskreuzherrenkloſters in Gneſen, deſſen Fonds zur Verbeſſerung des Schulweſens der Stadt verwandt werden ſollten, der König durch die Cabinetsordre an den Miniſter des Cultus vom 4. Oct. 1821 ſich gegen die Errichtung der Simultanelementarſchulen ausgeſprochen, und der Miniſter darnach folgendes Circularreſcript an ſämmtliche Regierungen der Monarchie vom 27. Apr. 1822 erlaſſen hatte:

„Die Erfahrung hat gelehrt, daß in Simultanſchulen das Hauptelement der Erziehung, die Religion, nicht gehörig gepflegt wird, und es liegt in der Natur der Sache, daß dieſes nicht geſchehen kann. Die Abſicht, durch ſolche Schulen größere Verträglichkeit unter den verſchiedenen Glaubensgenoſſen zu befördern, wird auch ſelten oder niemals erreicht; vielmehr artet jede Spannung, die unter den Lehrern verſchiedener Confeſſion oder zwiſchen dieſen und den Eltern der Schuljugend ausbricht, gar zu leicht in einen Religionszwiſt aus, der nicht ſelten eine ganze Gemeinde hinreißt, anderer Uebel, die mit Simultanſchulen verbunden ſind, nicht zu gedenken. Des Königs Majeſtät haben dieſer Anſicht des Miniſterii in der Cabinetsordre vom 4. Oct. v. J. ausdrücklich beizupflichten geruht. Dergleichen Anſtalten können daher nicht Regel ſein. Ausnahmen finden ſtatt, wenn entweder die offenbare Noth dazu drängt, oder wenn die Vereinigung das Werk freier Entſchließung der von ihren Seelſorgern berathenen Gemeinden iſt, und von der höheren weltlichen und geiſtlichen Behörde genehmigt wird."

p) Hierauf beriefen ſich nun auch fortdauernd die Geiſtlichen beider Confeſſionen in ihren Oppoſitionen gegen die ſchon beſtehenden oder noch zu errichtenden Simultanſchulen. Wohl erfolgte ſpäter auf Veranlaſſung einer Remonſtration des Oberpräſidenten der Provinz Poſen gegen die Errichtung von Confeſſionsſchulen ſtatt einer Simultanſchule in den kleinen Städten mit confeſſionell gemiſchter Bevölkerung die modificirende königl. Cabinetsordre an den Miniſter des Cultus vom 23. März 1829, welche alſo lautet:

„Ich laſſe Ihnen hierbei einen Auszug aus einem auf meine Veranlaſſung erforderten Bericht des Oberpräſidenten von Baumann an den Miniſter des Innern vom 4. und des letzteren an mich vom 25. v. M. über den Schulunterricht in den kleinen Städten des Großherzogthums Poſen zufertigen. Der Oberpräſident von Baumann ſcheint hiernach zu beſorgen, daß die von Ihnen getroffene Einrichtung zur möglichſten Organiſation von Confeſſionsſchulen ſtatt der Simultanſchulen den Erfolg haben werde, daß wegen der getheilten Mittel in den kleinen Städten ein zweckmäßiges Schulweſen weder für die eine, noch für die andere Confeſſion ſich werde zu Stande bringen laſſen. Ich habe zwar auf Ihren Bericht vom 10. Jan. 1820 in meiner an Sie erlaſſenen Ordre vom 4. Oct. 1821 Ihre Anſicht genehmigt, daß die Vereinigung der Schulen weder der einen noch der andern Confeſſion aufgedrungen werde; es kann aber kein Bedenken finden, die Vereinigung zu befördern, wenn der Mangel an hinreichenden Fonds die zweckmäßige Einrichtung von Confeſſionsſchulen hindert und die Gemeinden beider Confeſſionen über die Organiſation einer Simultanſchule einverſtanden ſind. Ich trage Ihnen auf, hiernach den Gegenſtand noch beſonders zu prüfen, und den Oberpräſidenten von Baumann mit der erforderlichen Anweiſung zu verſehen. Dem Miniſter des Innern habe ich empfohlen, mit thätiger Obſorge auf die Localbehörden in den kleinen Städten einzuwirken, damit ſie ſich nach Kräften bemühen, den Koſtenaufwand zur Verbeſſerung des Elementarſchulweſens herbeizuſchaffen."

q) Die hierin ausgeſprochene Milderung des vorbezeichneten Circularerlaſſes vom 27. April 1822 blieb jedoch ohne allen Erfolg, weil das Einverſtändnis der Gemeindeglieder beider Confeſſionen als Bedingung der Errichtung einer Simultanſchule ſtehen geblieben, und ſolche wegen der verſchiedenen Nationalität, Sprache und Con-

fession beider Parteien und ihrer darauf beruhenden, beharrlichen Opposition gegen einander nicht zu erreichen war. Der Einfluß der Geistlichen unterstützte fortwährend die gegenseitige Befehdung und diese steigerte sich noch, als infolge der polnischen Revolution in Warschau am 29. Nov. 1830 die insurrectionellen Bewegungen auch im Bromberger Regierungsbezirk um sich griffen. Es wurden darnach viele der angesehensten Rittergutsbesitzer polnischer Nationalität zur Confiscation ihrer Güter verurtheilt, weil sie gegen ausdrückliches königliches Verbot in das Königreich Polen übergetreten waren und an den dortigen Kämpfen gegen die russischen Heere thätig theilgenommen hatten. Auch nach endlicher Besiegung des weit verbreiteten und sehr blutigen Aufstandes im Königreich Polen, und nachdem dann durch die Gnade des Königs jene Confiscation der Güter in Geldstrafen umgewandelt war, milderte sich nicht die sehr feindliche Stimmung der Polen gegen die Deutschen, das ist der katholischen gegen die evangelischen Einwohner des Regierungsbezirks; sie dauerte vielmehr fort mit kurzen Unterbrechungen bis zur neuesten Zeit. Sie fand bei den Polen neue Nahrung, als im J. 1833 die Secularisation der im Bezirk noch vorhandenen katholischen Klöster erfolgte, wuchs an Heftigkeit seit dem Eintritt der erzbischöflichen Wirren wegen der gemischten Ehen im J. 1837, infolge deren endlich ihr Erzbischof von Gnesen und Posen, von Dunin 1839 verhaftet und auf die Festung Colberg abgeführt wurde. Die beständigen Aufreizungen von einflußreichen emigrirten Polen, um ein selbständiges polnisches Reich wieder herzustellen, erzeugten dann 1846 einen bewaffneten Aufstand gegen die Staatsregierung, und führten, als dieser kaum unterdrückt war, schon 1848 einen blutigen Kampf zwischen einem organisirten polnischen und dem preußischen Heere herbei, während dessen fast überall die deutsche Bevölkerung gegen die polnische sich bewaffnet halten mußte. Das polnische Kriegsheer wurde zwar bald besiegt und aufgelöst, aber die geheimen Agitationen zur Wiederherstellung eines selbständigen polnischen Reiches hörten nicht auf bei der polnischen Bevölkerung seitens der angesehensten polnischen Gutsbesitzer und der katholischen Geistlichen der Provinz und zwar im Zusammenhange mit den von der polnischen Nationalpartei im Königreich Polen dazu angeordneten Maßregeln. Das Jahr 1863 sah schon wieder im Königreich Polen einen offenen Krieg zwischen den polnischen Insurgenten und den russischen Heeren, der bis in das Jahr 1865 fortdauerte und eine lebhafte Aufregung der diesseitigen polnischen Bevölkerung gegen die deutsche und gegen die preußische Regierung selbst unterhielt.

r) Diese so äußerst hemmend auf die Errichtung neuer Volksschulen wirkenden Ereignisse gestatteten nur neue Confessionsschulen zu Stande zu bringen; sie trugen aber auch andererseits wesentlich dazu bei, die Trennung der noch vorhandenen Simultanschulen in Confessionsschulen zu befördern, so daß am Schluße des Jahres 1864 im ganzen Regierungsbezirk, trotz der überall so sehr gemischten Bevölkerung, nur noch 7 wirkliche Simultanschulen vorhanden waren. Letztere sind sämmtlich in der Stadt Bromberg selbst, in der die deutsche Sprache die herrschende ist und die katholischen Einwohner sehr erheblich die Minderzahl bilden. Dagegen ist die Anzahl der gemischten Volksschulen, die nur 1 Lehrer haben, aber neben der weit überwiegenden Zahl Schulkinder von der Confession des Lehrers auch von Kindern anderer Confession besucht werden, noch sehr bedeutend. Sie werden mit seltener Ausnahme nur auf dem Lande gefunden, und nach Maßgabe der Confession des Lehrers zu den evangelischen oder zu den katholischen Schulen gerechnet. Für den nöthigen Religionsunterricht derjenigen Kinder, deren Confession der Lehrer an solchen Schulen nicht ist, wird durch einen benachbarten Lehrer ihrer Confession gesorgt, der ihn wöchentlich einmal, des Mittwochs oder Sonnabends Nachmittag in 2 Stunden hinter einander gegen eine besondere Remuneration unter der Aufsicht seines Pfarrers ertheilt. Die Remuneration dieses Lehrers — gewöhnlich 12 bis 16 Thlr. jährlich — hat in Gemäßheit der Circularverordnung des k. Ministeriums der geistlichen ꝛc. Angelegenheiten vom 13. Febr. 1855 die gesammte Schul-

societät, und nicht etwa nur der Theil ihrer Mitglieder, deren Kinder den besondern Religionsunterricht empfangen, aufzubringen, und die Schulkasse zahlt ihn. In solchen Schulen hat aber der eigentliche Lehrer stets wegen der verschiedenen Muttersprache der evangelischen und katholischen Kinder, d. i. der deutschen und polnischen, mit sehr großen Schwierigkeiten im Unterricht zu kämpfen, die ihn, sei er auch der tüchtigste, im Fortschreiten unvermeidlich hindern.

s) Die k. sächsische Regierung in den Jahren 1807 bis 1815 hatte, wie ad g) schon erwähnt, die polnische Sprache als Unterrichtssprache bei allen Elementarschulen des Herzogthums Warschau, mochten sie von deutschen oder von polnischen Kindern besucht werden, eingeführt. Diesen harten Druck für die deutschen evangelischen Schulgemeinden konnte die preußische Regierung nicht bestehen lassen; sie führte bei den Schulen jener Gemeinden sofort die deutsche Sprache als Unterrichtssprache ein und dehnte dies auch aus auf die gemischten Schulen mit einem evangelischen Lehrer, zu denen außer der Ueberzahl evangelischer Hausväter auch einige polnische katholische mit eingeschult sind. Nur bei den katholischen Schulen und bei den gemischten mit einem katholischen Lehrer, zu denen außer der Ueberzahl polnischer katholischer Hausväter auch einige deutsche evangelische gehörten, blieb die polnische Sprache die Unterrichtssprache. Bei den letzteren waren allerdings die deutschen Kinder immer sehr erheblich im Nachtheil, ebenso wie bei den gemischten evangelischen deutschen Schulen die katholischen polnischen Kinder. Es ließ sich dies aber nur allmählich beseitigen durch ihre Trennung von solchen Schulen bei Gründung neuer Confessionsschulen in der Nähe. Eine Ungerechtigkeit gegen die Polen fand jedoch hierbei nicht statt. Gleichwohl erblickten diese in dem Verfahren der preußischen Regierung gegenüber dem der früheren sächsischen eine entschiedene Begünstigung der deutschen Sprache und eine Beschränkung der polnischen. Auf allen posenschen Provinciallandtagen seit 1827 wurden die Beschwerden der Stände polnischer Nationalität darüber laut und immer dringender trotz der ihnen in den verschiedenen Landtagsabschieden zu ihrer Beruhigung desfalls gegebenen Aufklärungen. Auf eine dahin gerichtete Petition des 5. posenschen Landtags erhielten die Stände endlich in dem Landtagsabschiede vom 6. Aug. 1841 vom Könige folgenden Bescheid: „Unsre Allergnädigste Absicht ist, der polnischen Sprache, als einem von Unsern Unterthanen polnischer Abkunft werth gehaltenen Gute, Achtung und Schutz zu sichern. In diesem Sinne werden Wir Unsern Minister der geistlichen, Unterrichts- und Medicinalangelegenheiten mit näherer Anweisung versehen, damit von der polnischen Sprache neben der deutschen bei dem Unterricht derjenige Gebrauch gemacht werde, der dieser Unsrer landesväterlichen Absicht entspricht."

Die Folge hiervon war die von dem Minister der geistlichen ꝛc. Angelegenheiten erlassene und vom Könige genehmigte Instruction für das Provincialschulcollegium und die Regierungen der Provinz Posen in Beziehung auf die Anwendung der deutschen und der polnischen Sprache in den Unterrichtsanstalten der Provinz vom 24. Mai 1842, die durch die Amtsblätter der Regierungen Posen und Bromberg zur allgemeinen Nachachtung bekannt gemacht wurde und seitdem fortdauernd bei allen Schulen der Provinz zum Grunde liegt. Sie erstreckt sich auf die ländlichen und städtischen Elementarschulen, auf die Schullehrerseminare und auf die Gymnasien und Realschulen. Die Bestimmungen I für die Elementarschulen auf dem Lande sind folgende: 1) In allen Landschulen, welche sowohl von Kindern deutscher als polnischer Abkunft in bedeutender Anzahl besucht werden, sollen, soweit die erforderliche Anzahl von Schulamtscandidaten vorhanden ist, nur solche Lehrer angestellt werden, welche sich beim Unterricht sowohl des Deutschen als des Polnischen mit Fertigkeit bedienen können; 2) die Lehrer müßen in diesen Schulen von beiden Sprachen in der Weise Gebrauch machen, daß jedes Kind den Unterricht in seiner Muttersprache empfängt; 3) in Schulen, welche vorherrschend von pol-

niſchen Kindern beſucht werden, iſt die polniſche Sprache, und in Schulen, in welchen vorherrſchend deutſche Kinder ſich befinden, iſt die deutſche Sprache Hauptunterrichtsſprache; 4) da die deutſche Sprache den polniſchen Einwohnern der Provinz in allen Lebensverhältniſſen faſt unentbehrlich iſt und deshalb in vielen polniſchen Gemeinden die Lehrer auch ſchon bisher auf den Wunſch der Eltern im Deutſchen unterrichtet und die Kinder im Deutſchſprechen geübt haben: ſo ſoll die deutſche Sprache in allen Schulen Unterrichtsgegenſtand ſein. Ebenſo ſoll auch in vorherrſchend deutſchen Gemeinden der Lehrer Unterricht im Polniſchen ertheilen, wenn es von den Eltern der Kinder gewünſcht wird.

II Für die ſtädtiſchen Elementarſchulen lauten die Beſtimmungen: 1) In den ſtädtiſchen Schulen iſt der Gebrauch der Unterrichtsſprache nach der überwiegenden Abſtammung und dem Bedürfnis der ſie beſuchenden Kinder zu beſtimmen. Auch bei dieſen Schulen ſind, ſo viel als möglich, ſolche Lehrer anzuſtellen, welche beide Sprachen verſtehen; 2) in den oberen Claſſen aller ſtädtiſchen Schulen muß bei dem hierfür insbeſondere ſprechenden Bedürfnis des Gewerbe- und Handelsſtandes der Unterricht in deutſcher Sprache ertheilt und dafür geſorgt werden, daß die Schüler beim Abgange von der Schule ſich im Deutſchen mündlich und ſchriftlich geläufig ausdrücken können.

Die Beſtimmung für die Landſchulen ad I, 4 bei vorherrſchend deutſchen Gemeinden hinſichtlich der Aufnahme der polniſchen Sprache als eines Unterrichtsgegenſtandes in den Lehrplan, nämlich: „wenn es von den Eltern der Kinder gewünſcht wird," hat es hervorgebracht, daß in ſehr vielen evangeliſchen Landſchulen bei Gemeinden, die nur oder doch nur mit ſehr geringer Ausnahme aus deutſchen Hausvätern beſtehen, die polniſche Sprache kein Unterrichtsgegenſtand iſt, ſondern aller Unterricht in deutſcher Sprache ertheilt wird, weil die Eltern der Kinder die Aufnahme der polniſchen Sprache in den Lehrplan theils nicht gewünſcht, theils entſchieden abgelehnt haben.

t) Die ſehr bedeutende Anzahl Juden im Departement erheiſchte die beſondere Fürſorge der Regierung auch wegen der nöthigen Schulbildung der ſchulpflichtigen jüdiſchen Kinder. In größerer Zahl beiſammen wohnen die Juden auch noch jetzt nur in den Städten des Departements, ſie ſind in manchen die herrſchenden. In Rogowo betragen ſie über $^1/_3$ der ſämmtlichen Einwohner, in Fordon und Janowiec nahe $^1/_3$, in Witkowo über $^1/_4$, in Chodziesen, Exin, Labiſchin, Schokken, Inowraclaw nahe $^1/_5$, in Samoczyn und Czarnikau über $^1/_4$, und in Gneſen und Strzelno nahe $^1/_4$ der Bevölkerung. In den erſten 10 Jahren nach der preußiſchen Reoccupation wurden die jüdiſchen Kinder überall den ſucceſſive errichteten chriſtlichen Schulen zugewieſen. Es ergab ſich aber, daß dies in allen denjenigen Städten, die im Verhältnis zu ihrer chriſtlichen Bevölkerung eine ſtarke jüdiſche haben, nicht bloß den jüdiſchen Kindern, ſondern auch den chriſtlichen ſelbſt ſehr nachtheilig in ihrer Schulbildung wurde. Die jüdiſchen Kinder konnten ihren Religionsunterricht in den chriſtlichen Schulen nicht erhalten; an jedem Freitag Nachmittag und am Sonnabend, ihrem Sabbath, ſowie an ihren vielen jüdiſchen Feſt- und Feiertagen, die mit den chriſtlichen nicht zuſammen fallen, blieben ſie aus der Schule fort und die Eltern konnten deshalb nicht beſtraft werden. Die Lehrer ſahen dann an vielen Tagen ſehr bedeutende Lücken in den Abtheilungen ihrer Schüler und wurden im Fortſchreiten des Unterrichts erheblich gehemmt. Durch den ſehr unordentlichen Schulbeſuch der jüdiſchen Kinder wurden auch die chriſtlichen zu großer Unregelmäßigkeit hierin verleitet, weil ſie wußten, daß ihr Lehrer doch im Fortſchreiten beim Unterricht verhindert war, wenn die jüdiſchen Kinder, $^1/_3$ oder $^1/_5$ oder $^1/_4$ der Schülerzahl, fehlten. Seit dem Jahre 1824 wurde daher in ſolchen Städten auf die Errichtung öffentlicher jüdiſcher Elementarſchulen mit geprüften Lehrern jüdiſchen Glaubens von der Regierung beharrlich eingewirkt. Sie hatte indeſſen bei Errichtung jeder Schule dieſer Art viel zu kämpfen mit hartnäckiger Widerſetzlichkeit der

in ihren rohen Gewohnheiten, beſonders in Unreinlichkeit ſehr verſunkenen jüdiſchen Gemeinden, deren wenig gebildete Rabbiner als Hauptfeinde einer beſſeren Bildung der jüdiſchen Jugend auftraten. Nur an den Orten, wo die Zahl der jüdiſchen Kinder im Verhältnis zu den chriſtlichen eine ſehr geringe iſt, blieben ſie den chriſtlichen Schulen angeſchloſſen. Es ſind aber ſeit 1824 bis zum Schluße des Jahrs 1864 nach und nach 32 öffentliche jüdiſche Schulen im Departement errichtet worden, worunter eine, die in Gneſen mit 5 aufſteigenden Claſſen, 6 andere mit 3 Claſſen, 9 mit 2 Claſſen und 16 mit 1 Claſſe, ſo daß dieſe Schulen zuſammen 57 Claſſen mit eben ſo viel geprüften Lehrern haben. Von den Lehrern ſind 52 jüdiſcher Religion, die von den jüdiſchen Schulvorſtänden berufen, mit förmlichen Vocationen verſehen, und von der Regierung in ihrem Amte, ebenſo wie die chriſtlichen Lehrer, beſtätigt ſind. Nur 4 jüdiſche Schulen, jede mit 1 Claſſe, ſind vom Comité zur Verbreitung des Chriſtenthums unter den Juden der Provinz Poſen errichtet, werden von dieſem unterhalten, und haben geprüfte chriſtliche Lehrer; der Natur der Sache nach iſt bei ihnen der Schulzwang ausgeſchloſſen und daher auch der Schulbeſuch ſehr unregelmäßig. Dagegen findet eine muſterhafte Regelmäßigkeit des Schulbeſuchs ſtatt bei allen übrigen öffentlichen jüdiſchen Schulen, an denen beſtätigte jüdiſche Lehrer fungiren, und deren Lehrpläne, Etats und Schulvorſtände von der Regierung beſtätigt ſind. Es erfreuen ſich dieſe Schulen eines vorzüglich gedeihlichen Zuſtandes. Die techniſche Aufſicht über dieſelben führen im Auftrage der Regierung die evangeliſchen Ortspfarrer, und zwar mehrentheils unentgeltlich; nur an einigen Orten erhalten ſie dafür eine etatsmäßige Remuneration von der jüdiſchen Gemeinde. Jede dieſer Schulen hat ihren eigenen Schulvorſtand, beſtehend aus 3 bis 4 Mitgliedern der jüdiſchen Gemeinde, dem evangeliſchen Ortspfarrer und dem Ortsbürgermeiſter, welcher den Vorſitz führt. In den äußeren Angelegenheiten der Schule ſtehen die jüdiſchen Schulvorſtände unter dem Landrath des betreffenden Kreiſes, in den inneren Angelegenheiten aber, nämlich: Unterricht, Schulzucht und Amtsführung des Lehrers unter dem Superintendenten, als dem Kreisſchulinſpector für die evangeliſchen Schulen, und es iſt auch für ſie die von der Regierung auf Grund der Vorſchriften des allgemeinen Landrechts erlaſſene Inſtruction für die Schulvorſtände des Departements vom 21. Febr. 1834 maßgebend.

u) Die Pfarrer, ſowohl die evangeliſchen als die katholiſchen, ſind angewieſen, alle 4 Wochen mit ſämmtlichen Lehrern der Elementarſchulen ihrer Parochie eine Conferenz über Gegenſtände der Amtsverwaltung derſelben abzuhalten und dabei auf das Gedeihen der Schulen und die weitere Ausbildung der Lehrer möglichſt einzuwirken. Sie ſollen auch die ſpecielle Aufſicht führen über die gehörige Vorbereitung der Schulamtspräparanden, die bei einzelnen Lehrern in ihrer Parochie vorhanden ſind, und haben alljährlich, gewöhnlich zu Oſtern, eine öffentliche Prüfung in jeder Schule ihrer Parochie abzuhalten. Die Superintendenten und katholiſchen Dekane ſind dagegen verpflichtet, mit den jährlichen Kirchenviſitationen in ihrer Diöceſe zugleich die Reviſion der Schulen in den verſchiedenen Parochien derſelben an Ort und Stelle vorzunehmen und darüber jährlich an die Regierung zu berichten. Das Departement hat weit über doppelt ſo viel katholiſche Pfarrer und Parochien als evangeliſche, und dagegen ungleich weniger katholiſche Elementarſchulen als evangeliſche, nämlich am Schluße des Jahres 1864 nur 354 katholiſche und 440 evangeliſche; es treffen daher auf die einzelnen katholiſchen Parochien nur wenige Schulen, höchſtens 4, auf die einzelnen evangeliſchen mehrentheils viele, eine, die Bromberger hat ſogar 31, eine andere 17, mehrere haben 13. Mit Rückſicht hierauf iſt den Superintendenten des Departements, jetzt 8, deren einer 76 Elementarſchulen mit 86 Claſſen, ein anderer 65 mit 69 Claſſen in ſeiner Diöceſe hat, nachgegeben, in den ausgedehnteren Parochien jährlich nur die Hälfte, beziehungsweiſe nur ⅓ der vorhandenen Schulen an Ort und Stelle zu revidiren und dabei einen zweijährigen oder dreijährigen Turnus zu beobachten. Die ſehr weite Ausdehnung der Superintendenturbezirke, deren der ganze Regierungsbezirk bis zum J. 1840 nur 4,

und der Regierungsbezirk ebenfalls nur wenige hatte, gab auch die Veranlaſſung zu einer beſonderen königlichen Bewilligung durch die Cabinetsordre vom 18. Febr. 1820, wonach die Superintendenten der Provinz Poſen die Berechtigung haben, bei ihren Reiſen zu den Kirchen- und Schulviſitationen ſich der Extrapoſt auf Koſten der Staatskaſſe zu bedienen und ihre Fuhrkoſten nach dem darauf bezüglichen Reglement für die Staatsdiener bei der betreffenden Regierung zu liquidiren; eine Bevorzugung, wie ſie in keiner andern Provinz des preußiſchen Staats ſtattfindet.

Die Inſpection für die katholiſchen Schulen führen 16 Dekane, von denen 2 ihren Wohnſitz im Regierungsbezirk Poſen, nahe der Grenze des Bromberger Bezirks haben, zu deren Diöceſen aber einige Kirchen und Schulen des letzteren gehören. Dieſen 2 und den 5, deren Diöceſen in dem zum ehemaligen Südpreußen gehörigen Theil des Bromberger Departements belegen ſind, iſt die Staatskaſſe ſchon früh bei ihren Kirchen- und Schulviſitationen durch Bewilligung von Jahrgeldern zu Hülfe gekommen, dergeſtalt, daß jeder 41 Thlr. jährlich zur Unterhaltung eines Vicars, und nach Maßgabe der Anzahl ihrer Parochien 3 Rthlr. für jede erhält; die vorerwähnten 5 Dekane in dem ehemaligen ſüdpreußiſchen Theile des Bromberger Bezirks beziehen darnach noch jetzt etatsmäßig jährlich reſp. 101 Thlr., 86 Thlr., 74 Thlr., 74 Thlr. und 71 Thlr. Vergütung aus Staatsfonds. Dagegen erhalten die 9 übrigen Dekane, die in dem zum ehemaligen Netzdiſtrict gehörigen Theile des Departements wohnen, obgleich in dieſem Theile bei weitem die meiſten katholiſchen Schulen belegen ſind, gar keine Remuneration für ihre Kirchen- und Schulviſitationen. Bringt man nun zu dieſem Umſtande noch in Betracht, daß bei den meiſten katholiſchen Geiſtlichen des Departements ohnehin ſchon wenig Neigung zur Förderung des Volksſchulweſens gefunden wird: ſo darf es nicht befremden, daß ſie mit geringer Ausnahme fortdauernd nachläßig ſich zeigen in der Beaufſichtigung ihrer Schulen, ſowie in der gehörigen Controle eines regelmäßigen Beſuchs derſelben, und daß daher die katholiſchen Elementarſchulen, bei denen überdies die Lehrer die ſchwierige Aufgabe haben, die Kinder neben deren polniſcher Mutterſprache auch in der deutſchen gehörig zu unterrichten, in ihren Leiſtungen erheblich zurückgeblieben ſind.

v) Es fehlen aber auch, wovon beſonders frühere Zeiten die Schuld tragen, noch ungleich mehr katholiſche als evangeliſche Elementarſchulen im Departement nach dem Verhältnis der Zahl der Einwohner beider Confeſſionen; wiewohl ſeit 1815 in den meiſten Jahren mehr neue katholiſche als evangeliſche von der Regierung errichtet worden ſind. Die Zahl der evangeliſchen Einwohner verhielt ſich damals zu den katholiſchen (ſ. ad n) wie 5 zu 9; die katholiſche Bevölkerung bedurfte alſo faſt doppelt ſo vieler Elementarſchulen, als die evangeliſche. Gleichwohl wurden 1815 von der preußiſchen Regierung nur 83 katholiſche Schulen und dagegen 196 evangeliſche, alſo nicht halb ſo viel katholiſche als evangeliſche vorgefunden. Nach der letzten Zählung am Schluße 1864 hatte nun das Departement 219,324 evangeliſche und 295,375 katholiſche Einwohner, im Verhältnis wie 3 : 4; die Zahl der evangeliſchen Volksſchulen betrug aber 440 und die der katholiſchen 354, während letztere nach jenem Verhältnis 588 betragen müßte. Es hat ſich daher auch aus den alljährlich von dem Generalcommando des 2. Armeecorps an die Regierung mitgetheilten ſpeciellen Nachweiſungen der ohne Schulbildung beim Militär eingeſtellten Mannſchaften ergeben, daß ſtets ungleich mehr katholiſche als evangeliſche ohne Schulbildung gefunden werden, und zwar 1864 noch 242 katholiſche, 43 evangeliſche und 1 Jude. Indeſſen hat ſich im ganzen doch das Verhältnis der aus dem Departement in das Militär eingeſtellten ohne Schulbildung gefundenen Mannſchaften zur Geſammtzahl der eingeſtellten überhaupt im Laufe der Zeit ſehr erheblich günſtiger geſtaltet; es betrug in dem Aushebungsjahre $18^{57}/_{58}$ noch 44,$_{88}$ %, im Aushebungsjahre $18^{64}/_{65}$ aber nur noch 16,$_{80}$ %, während es allerdings im ganzen Staate durchſchnittlich nur 5,$_{88}$ % war.

w) Beſonders große Schwierigkeiten ſtellten ſich der Regierung bei der Beſchaffung

der Mittel zur Errichtung und Unterhaltung der neuen Schulen entgegen. Nach dem allgemeinen Landrecht Theil II, Tit. 12, §§. 29 ff. ſollen die conſtituirten Schulgemeinden dieſe Mittel aufbringen, wenn keine Stiftungen vorhanden ſind, wie ſie denn überall fehlten. Die Gutsherrſchaften auf dem Lande haben nur die Verpflichtung, zu den Schulgebäuden die auf dem Gute, wo die Schule ſich befindet, gewachſenen oder gewonnenen Baumaterialien, ſoweit ſie hinreichend vorhanden ſind, unentgeltlich zu liefern, und ihre Unterthanen nach Nothdurft bei den laufenden Schulbeiträgen zu unterſtützen. Sehr viele Gutsherrſchaften hatten jedoch auf ihren Gütern kein Bauholz; ſie blieben dann von allen Leiſtungen zu den Schulbauten frei. Andrerſeits proteſtirten ſie fortdauernd gegen die Verpflichtung, ihre Unterthanen bei deren laufenden Schulbeiträgen nach Nothdurft zu unterſtützen, weil ein eigentliches Unterthanenverhältnis zu ihnen geſetzlich nicht mehr beſtehe. Letzterer Einwand wurde höheren Orts und auch von den Gerichten viele Jahre hindurch als begründet anerkannt. Die Gutsherrſchaften auf dem Lande mußten darnach von laufenden Leiſtungen zur Unterhaltung der Schulen, und ſehr viele auch von Lieferung des Bauholzes zu den Schulen ganz frei gelaſſen werden. Gleichwohl behielten alle das Recht, die Schullehrer auf ihren Gütern zu wählen, der Regierung zur Beſtätigung zu präſentiren und für die genehmigten dann auch die Beſtallung auszufertigen, wenn ſie auch nicht den geringſten Beitrag zur Unterhaltung des Lehrers zu leiſten hatten und nicht einmal ein Bauplatz zum Schulhauſe oder ſonſt ein Stück Land für den Lehrer gefordert werden konnte. Die preußiſche Regierung fand aber 1815 große Armut bei den Landgemeinden, die in der Cultivirung ihrer Ländereien noch auf der niedrigſten Stufe ſtanden und durch die vieljährigen Kriegsunruhen hart bedrückt worden waren. In Betracht nun, daß dagegen die k. ſächſiſche Regierung von 1807—1815 durch die oben ad g) erwähnte Verordnung der Erziehungsſtube zu Warſchau vom 12. Jan. 1808 den Dominien auf dem Lande ſehr erhebliche Leiſtungen für die Elementarſchulen aufgelegt hatte, die im preußiſchen allgemeinen Landrecht fehlten, ſah ſich die Bromberger Regierung veranlaßt, dieſe Verordnung noch in den erſten Jahren ihrer Verwaltung zur Richtſchnur beizubehalten. Die Dominialverpflichtungen nach derſelben waren folgende: §§. 10, 11 und 12. Unentgeltliche Hergabe des Bauplatzes zu ſämmtlichen Schulgebäuden und eines Gartens für den Lehrer, ſowie ſämmtliche Baumaterialien zu den Schulgebäuden ohne irgendwelche Beſchränkung, auch ſogar die Hergabe der nöthigen Zimmerleute und Maurer; §. 14. Beiträge zu den übrigen Baukoſten, zur Umzäunung des Schulgehöfts und Gartens und zur Anſchaffung der nöthigen Schulgeräthe; §. 23. Ein Deputat an Getreide für den Schullehrer, wenn ſie Bediente haben, deren Kinder die Schule beſuchen; §. 24. Unentgeltliche Lieferung des Brennholzes zum Bedarf der Schule, wenn ſie Forſten auf ihrem Gute haben, und im Falle letztere fehlen, dann Beiträge zur Beſchaffung des Brennholzes. Beſchwerden darüber kamen nur ſelten vor; bei der erſten aber, die zur Entſcheidung des Miniſteriums gelangte, verwarf daſſelbe das Verfahren der Regierung gänzlich durch das Reſcript vom 25. Jan. 1819 und gab ihr die beſtimmte Anweiſung, bei ihrer Verwaltung des Schulweſens ferner nur die Vorſchriften des allgemeinen Landrechts zum Grunde zu legen, weil ſeit der Einführung desſelben für die Provinz bei deren Reoccupation alle ältern Verordnungen, wie dies allerdings nicht beſtritten werden konnte, aufgehoben ſeien. Hierdurch war nun die Regierung wieder bei der Errichtung und Unterhaltung der Volksſchulen auf die äußerſt ſchwachen und zum großen Theil ganz unſicheren Anſprüche auf die Hülfe der Dominien beſchränkt, wie ſie vorher näher bezeichnet ſind. Vollends mußte ſie die Rittergutsbeſitzer an ſolchen Orten, deren Bewohner zu einer Schule auf einem benachbarten andern Gute gehörten, von jeder, auch der geringſten Leiſtung zur Schule trotz aller Remonſtrationen ganz frei laſſen. Das Misverhältnis der letzteren, einer Schule auf einem andern Gute aſſociirten Rittergutsbeſitzer, änderte erſt das Reſcript des Miniſteriums der geiſtlichen Angelegenheiten vom 14. Nov. 1853

in einem Specialfalle ab, worin endlich deren Verpflichtung zu den laufenden Schulbeiträgen in demſelben Verhältniſſe, wie ſie andere Societätsmitglieder nach §. 31 Tit. 12, Theil II des allg. Landrechts zu leiſten haben, ausgeſprochen und es als völlig gleichgültig auf Grund des §. 29 jener Verordnung erklärt wurde, ob ſie Kinder haben oder nicht, und ob ſie für ihre Kinder die Schule benutzen oder nicht. Bei der generellen Anwendung dieſer Entſcheidung traten aber zahlloſe Beſchwerden von jenen Rittergutsbeſitzern ein, die höheren Orts vorläufig eine Beſchränkung ihres Beitrags auf ⅓ % des Beitrags der andern Hausväter der Schulſocietät zur Folge hatten. Auch darnach hörten die Beſchwerden nicht auf; ſie wurden von mehr als hundert Rittergutsbeſitzern der Provinz beim Landtage angebracht und gaben beiden Kammern wiederholt zu den weitläufigſten Discuſſionen ohne ein beſtimmtes Reſultat Veranlaſſung. Die Angelegenheit wurde im Schwanken und völlig im Ungewiſſen gelaſſen, bis im Rechtswege eine Entſcheidung des höchſten Gerichtshofes erlangt ſein würde. Solche iſt nun erſt in einem Specialfalle durch das Erkenntnis des Obertribunals vom 14. Juli 1865 erſchienen, wodurch die vorerwähnte Entſcheidung des Miniſteriums der geiſtlichen ꝛc. Angelegenheiten vom 14. Nov. 1853 vollſtändig als zu Recht beſtehend anerkannt worden iſt.

x) Die mehrentheils armen Schulgemeinden mußten unter dieſen Umſtänden und müßen noch jetzt ſehr hoch nach ihren Vermögensverhältniſſen zu den Schulbeiträgen herangezogen werden. Die Vertheilung der letzteren erfolgt überall nach dem §. 31 Tit. 12 Theil II des a. LR, nur in 3 Städten des Departements wird daneben noch ein geringes Schulgeld pro Kind erhoben, das aber auch den ärmeren Kindern noch ermäßigt oder ganz erlaſſen wird. Bei allen andern Schulen iſt nach dem §. 32 l. c. das Schulgeld pro Kind weggefallen. Bei den Schulbauten iſt faſt jedesmal, mit nur ſeltener Ausnahme, die Staatscaſſe durch außerordentliche Geldunterſtützungen im Wege der Gnade und ohne Conſequenz für die Zukunft zu Hülfe gekommen; ſeit mehr als 30 Jahren iſt dazu ein beſonderer Fonds für die Provinz mit jährlich 6000 Thlr. ausgeſetzt, wovon dem Departement Bromberg gewöhnlich 2000 Thlr. jährlich, zuweilen auch noch etwas mehr, zugefallen ſind. Auch Gehaltszulagen für die Lehrer erhalten die meiſten Schulen aus königlichen Fonds.

Weſentlich zu Hülfe hierbei kam auch das Geſetz vom 8. April 1823 wegen Regulirung der gutsherrlichen und bäuerlichen Verhältniſſe im Großherzogthum Poſen. Der §. 66 desſelben pos. 4 beſtimmt: „In jedem Falle, es mag bei der Auseinanderſetzung ein Umtauſch der Ländereien geſchehen oder nicht, muß in Gemäßheit der Gemeinheitstheilungsordnung vom 7. Juni 1821 §. 101 für ein angemeſſenes Einkommen der Schullehrerſtelle geſorgt worden.“ Das allegirte Geſetz vom 7. Juni 1821 befiehlt aber §. 101: „Bei der erſten auf einer Dorfſeldmark eintretenden Gemeinſchaftstheilung ſoll zu der Schullehrerſtelle ſo viel Gartenland, als einſchließlich des bisher beſeſſenen zur Haushaltung einer Familie von Mann, Frau und 3 Kindern, und zur Sommerſtallfütterung und Durchwinterung von 2 Haupt Rindvieh erforderlich iſt, in zweckmäßiger Lage angewieſen werden, dagegen aber auch die der Stelle bisher zuſtändig geweſene Weideberechtigung auf den Grundſtücken der Dorfgemeinde aufhören.“ Auf Grund dieſer Beſtimmungen wurde von der Generalcommiſſion in Poſen auch an vielen Orten, an denen noch keine Schule beſtand, die Errichtung ſolcher aber von der Regierung beabſichtigt war, Schulland bei den Separationen ausgelegt, das die Regierung zu einem Schulfonds für den betreffenden Ort vorläufig verpachten ließ, bis die beabſichtigte Schuleinrichtung zur Ausführung kommen konnte. Die Schullandpachtgelder wurden geſammelt, zinsbar angelegt nnd dann zum Schulhausbau verwandt, während der angeſtellte Schullehrer darnach die freie Benutzung des Schullandes erhielt.

y) Der Provinciallandtag von Poſen dankte dem König in einer Adreſſe vom 29. Febr. 1831 für die Fortſchritte, welche das Elementarſchulweſen in der Provinz Poſen durch Bildungsanſtalten für Lehrer, durch Errichtung vieler neuen Schulen und

Verbeſſerung der vorhandenen gemacht habe. An dieſen Dank knüpfte ſich die Bitte, nun auch das Einkommen der Elementarlehrer, wenn es thunlich ſei, zu verbeſſern. Die Folge davon war der Befehl des Königs zur Erörterung des nächſten dringenden Bedürfniſſes der Provinz an Fonds zur Verbeſſerung des geſammten Elementarſchulweſens, und darauf nach den Anträgen des damaligen Oberpräſidenten Flottwell die Bewilligung eines Schulverbeſſerungsfonds von jährlich 21,000 Thlr. aus der Staatskaſſe auf die 10 Jahre von 1833 bis Ende 1842 durch die Cabinetsordre vom 14. Jan. 1833. Durch letztere wurde zugleich beſtimmt, daß davon 6000 Thlr. zu Gnadenunterſtützungen bei Schulhausbauten, 10,000 Thlr. zur beſſeren Dotation der Schulſtellen in den Städten und auf dem Lande, und 4,900 Thlr. zur Verbeſſerung der Schullehrerſeminare und Unterſtützung der Seminarzöglinge jährlich verwendet werden ſollte. Die Dispoſition über die erſteren beiden Summen erhielt der Oberpräſident, und es wurden dem Departement Bromberg aus dem Gnadenbaufonds durchſchnittlich 2000 Rthlr. jährlich, aus dem Dotationsfonds für Lehrer 4140 Thlr. jährlich gewährt. Die Dispoſition über den 3. Fonds wurde aber dem Provincialſchulcollegium, in deſſen Reſſort die Schullehrerſeminare gehören, übertragen. Nach dem Ablauf jener 10 Jahre bewilligte die Cabinetsordre vom 27. Febr. 1843 die Fortzahlung noch für das Jahr 1843, und dann die Cabinetsordre vom 27. März 1844 die Fortzahlung noch auf neue 10 Jahre bis Ende 1853, wiewohl mit einigen Modificationen. Es war nämlich inzwiſchen eine neue Organiſation der Gerichte in der Provinz eingetreten, wodurch mehrere kleine Städte, in denen nur Elementarſchulen beſtanden, der Sitz eines Gerichtscollegiums wurden für den betreffenden landräthlichen Kreis. Es drängte ſich nun das Bedürfnis auf, bei den Schulen in ſolchen Gerichtsſtädten mindeſtens 1 akademiſch gebildeten Lehrer anzuſtellen und eine höhere Claſſe, Rectorclaſſe, zu errichten, in der die Söhne der Beamten und anderer gebildeten Hausväter ihre Vorbereitung wenigſtens bis zu ihrem Eintritt in Quarta eines Gymnaſiums erlangen könnten. Dazu waren ſchon im J. 1841 durch Cabinetsordre vom 15. Jan. 7000 Thlr. jährlich für die Provinz auf die nächſten Jahre aus einem beſondern Dispoſitionsfonds des Königs bewilligt worden mit der ſpeciellen Beſtimmung zur Errichtung von Rectorclaſſen und Verbeſſerung des Schulweſens in den Gerichtsſtädten. Das Departement Bromberg erhielt davon jährlich 2660 Thlr. für 8 Gerichtsſtädte. Dieſe Bewilligung wurde bei der vorerwähnten Fortgewährung des Schulverbeſſerungsfonds der 21,000 Thlr. jährlich mit berückſichtigt, ſo daß letzterer für die Jahre 1844 bis Ende 1853 nun 26,600 Rthlr. jährlich für die Provinz betrug mit der von der früheren Vertheilung in einigen Puncten abweichenden Beſtimmung, davon 5600 Thlr. zu Unterſtützungen bei Schulhausbauten, 10,000 Thlr. zur beſſeren Dotirung der Schulſtellen in den Städten und auf dem Lande, 7500 Thlr. zur Unterhaltung der Rectorſchulen in den Gerichtsſtädten und 3500 Thlr. für die Schullehrerſeminare und Unterſtützung der Schulamtspräparanden jährlich zu verwenden. Beim Ablauf jener Periode erfolgte auf dringende Geſuche die Fortbewilligung dieſer 26,000 Thlr. jährlich für die Provinz noch auf weitere 5 Jahre von 1854 bis Ende 1858, und dann abermals auf die 5 Jahre von 1859 bis Ende 1863, jedoch mit der abändernden Beſtimmung hinſichtlich des Fonds für die Gerichtsſtädte, daß dieſer ferner nicht ausſchließlich für letztere allein, ſondern überhaupt zur Hebung derjenigen ſtädtiſchen Schulen, die in ihren oberen Claſſen die Schüler zum Eintritt in die Gymnaſien und Realſchulen vorbereiten, zu verwenden ſei. Auch am Schluße des Jahres 1863 wurde die Bewilligung noch auf die weiteren 5 Jahre 1864 bis Ende 1868 ausgedehnt, aber auch diesmal wie bei den früheren Bewilligungen mit der ernſten Erinnerung, daß er dann zurückgezogen werden würde, weil ſolche Bevorzugung der Provinz Poſen vor allen andern Provinzen des Staats nicht länger zu geſtatten ſei. Da indeſſen die Organiſation des Volksſchulweſens in hieſiger Provinz erſt begonnen hat, nachdem ſchon Jahrhunderte früher in den älteren Provinzen des Staats dafür geſorgt war, dasſelbe auch jetzt noch weit zurückſteht hinter dem in letzteren, und

das Fortſchreiten darin wegen der verſchiedenen Nationalität und Mutterſprache der Bevölkerung hier auch ungleich ſchwieriger iſt, als in andern Provinzen: ſo iſt hier auch die Aufwendung größerer Geldmittel ſeitens des Staates für das Volksſchulweſen noch immer ein dringendes Bedürfnis. Es werden auch nach dem Jahre 1868 nahe 100 Schulen des Departements Bromberg, die bisher zu ihrer Subſiſtenz von Jahr zu Jahr Unterſtützungen aus jenem Fonds empfiengen, nicht ohne ſolche fortbeſtehen können. Außerdem aber erhalten gegen 200 Schulen laufende Lehrergehaltszuſchüſſe aus dem Provincialſchulfonds und andern königlichen Fonds nach dem Etat der Provincial-Geiſtlichen- und Unterrichtsverwaltung des Departements, die noch nicht zurückgezogen werden können.

z) Der Circularerlaß des k. Miniſteriums der geiſtlichen ꝛc. Angelegenheiten vom 6. März 1852 hatte indeſſen durchgängig eine Verbeſſerung der meiſt zu kärglich oder doch unzureichend dotirten Lehrerſtellen bei den Elementarſchulen angeordnet. Es wurden darnach durch Einwirkung der Regierung auf die Schulgemeinden ſucceſſive faſt alle Lehrerſtellen des Departements im Gehalt erhöht, ſo daß in den 13 Jahren von 1852 bis Ende 1864 zuſammen die Lehrerſtellen mit 36,073 Thlr. jährlich, einſchließlich der zu Gelde berechneten Naturalien, beſſer dotirt worden ſind. Dieſen Betrag bringen größtentheils die Schulgemeinden ſelbſt mehr auf, als früher, während nur circa 1500 davon aus Staatsfonds fließen. Gleichwohl iſt das jährliche Einkommen der Elementarlehrer noch immer viel zu kärglich und unzureichend für ihre nothwendigen Lebensbedürfniſſe. Es betrug zu Ende 1864 im Bromberger Regierungsbezirk durchſchnittlich auf 1 Lehrer nur 150 Thlr. Nach den im Auguſtheft 1864 des Centralblatts für die preußiſche Unterrichtsverwaltung vom k. Miniſterium zuſammengeſtellten ſtatiſtiſchen Nachrichten über den Stand des Elementarſchulweſens der ganzen Monarchie am Schluße des Jahres 1861 war jener Betrag damals 149 Thlr. jährlich für 1 Lehrer, und nur in einem einzigen Regierungsbezirk der Monarchie, dem Cösliner, war er weniger, nemlich nur 139 Thlr. jährlich für einen Lehrer, während die durchſchnittliche Beſoldung eines Elementarlehrers in allen übrigen Regierungsbezirken ſich höher belief, und der Durchſchnittsbetrag der Gehälter der Elementarlehrer durch die ganze Monarchie ſich auf 210 Thlr. jährlich für 1 Lehrer ſtellte.

Es wurde jedoch bisher von Jahr zu Jahr der Bromberger Regierung vom Miniſterium ein Fonds zu einmaligen, außerordentlichen Unterſtützungen hülfsbedürftiger und würdiger Elementarlehrer überwieſen. Derſelbe hatte zwar in den einzelnen Jahren einen ſehr verſchiedenen Betrag, durchſchnittlich belief er ſich aber doch auf 1200 Thlr. für ein Jahr, und die Regierung erhielt darüber die Dispoſition. Die Vertheilung erfolgte gewöhnlich mit $^2/_3$ für die evangeliſchen und jüdiſchen öffentlichen Lehrer, und mit $^1/_3$ für die katholiſchen. Es geſchah dies nicht bloß darum, weil die Anzahl ſchon der evangeliſchen Lehrer allein bedeutend größer iſt, als die der katholiſchen; ſondern auch mit Rückſicht darauf, daß die Regierung außer jenen Fonds noch beſondere Mittel zu außerordentlichen Unterſtützungen nur für katholiſche Elementarlehrer bei katholiſchen Fonds, nämlich dem Gneſen-Zniner Stipendienfonds und dem Haronowoer Kloſterfonds, zur Dispoſition hat und dazu verwendet, während für die evangeliſchen ſolche beſondere Mittel fehlen.

a*) Eine Schullehrerwittwen- und Waiſenunterſtützungsanſtalt für den Bromberger Regierungsbezirk wurde am 1. Jan. 1828, nach einem höheren Orts am 3. Mai 1827 beſtätigten Reglement, eröffnet. Es war dazu aus Staatsfonds ein Dotationscapital von 1200 Thlr. bewilligt, und es wurde jeder ſeitdem definitiv oder interimiſtiſch angeſtellte Elementarlehrer, ſowohl der evangeliſche als der katholiſche verpflichtet, derſelben als Mitglied beizutreten. Das Antrittsgeld beträgt 3 Thlr., und der in halbjährlichen Raten zu entrichtende Beitrag jährlich 2 Thlr. 10 Sgr. Außer dieſen Einnahmen und den Zinſen jenes Dotationscapitals floß der Anſtalt nur noch der gewöhnlich geringe Ertrag einer jährlichen Kirchencollecte zu. Die jährliche Penſion

für die Wittwen und die Waiſen unter 14 Jahren wurde für die nächſten 10 Jahre auf 12 Rthlr. jährlich feſtgeſetzt. Im Laufe der Zeit ſteigerte ſich aber ſucceſſive der Fonds der Anſtalt durch aufgeſammelte Ueberſchüſſe ſehr bedeutend, ſo daß derſelbe ohne Erhöhung der Beiträge der Lehrer beim Abſchluß des Jahres 1864 ſchon 67,626 Thlr. 1 Sgr. 10 Pf. betrug, nämlich 66,252 Thlr. 22½ Sgr. Hypothekencapitalien zu 5 %, und 1373 Thlr. 9 Sgr. 4 Pf. baar. Die Penſion der Wittwen, welche reglementsmäßig von dieſen, wenn ſie noch Kinder unter 14 Jahren haben, zur Hälfte mit letzteren getheilt werden muß, ſtieg daher auch nach jedesmaliger Genehmigung des Miniſteriums von den urſprünglichen 12 Rthlr. im J. 1839 auf 14 Thlr., 1847 auf 16 Rthlr., 1851 auf 18 Rthlr., und vom 1. Jan. 1864 ab auf 25 Thlr. jährlich. Bisher iſt dieſer Betrag noch in keinem andern Regierungsbezirk erreicht, und erſcheint, wiewohl davon auch nur 2 Sgr. 1. Pf. auf den Tag fällt, als ein ſehr günſtiger im Vergleich mit dem Durchſchnittsbetrage der Penſionen der Lehrerwittwenanſtalten ſämmtlicher Regierungsbezirke der Monarchie, der nach der vorerwähnten ſtatiſtiſchen Zuſammenſtellung im Auguſtheft 1864 des Centralblatts ſich nur auf 13 Thlr. jährlich, alſo 1 Sgr. 1. Pf. täglich ſtellt. Es iſt jedoch bei letzterer Zuſammenſtellung zugleich bemerkt, daß beim einſtigen Eintritt des Beharrungszuſtandes dieſer Anſtalten noch eine größere Steigerung der Penſionen möglich werden wird.

b*) Eine Unterſtützungsanſtalt für emeritirte Schullehrer beſteht leider für das Departement noch nicht. Die Penſion der letzteren beſchränkt ſich nach den geſetzlichen Beſtimmungen auf ⅓ aus dem Dienſteinkommen ihrer Stelle, ohne irgendwelche Rückſicht auf das Dienſtalter. Wegen der im allgemeinen noch ſo kärglichen Lehrergehälter reicht aber dieſes Drittel nur ſelten aus, die emeritirten Lehrer vor Hunger zu ſchützen, während ihr Amtsnachfolger bei ⅔ des Gehalts der Stelle ebenfalls der Noth preisgegeben iſt. Nur hier und da gelingt es, die Gemeinden zur Bewilligung eines Zuſchuſſes für den Emeritus und den Amtsnachfolger zu bewegen. Schon im J. 1833 wurde durch freiwillige Gaben ein kleiner Fonds zur Unterſtützung emeritirter Elementarlehrer von der Regierung angeſammelt und zinsbar angelegt. Gleichzeitig reichte die Regierung ein vollſtändiges Reglement zur weiteren Bildung ſolches Unterſtützungsfonds höheren Orts ein, und es wurde dasſelbe dort zwar gebilligt, doch der Ausführung darum Anſtand gegeben, weil damals die Abſicht vorlag, Provincialſchulordnungen zu erlaſſen und dabei auch jenen Gegenſtand generell feſtzuſtellen. Die darnach emanirte Schulordnung für die Provinz Preußen vom 11. Dec. 1845 enthält darüber aber auch nichts anderes, als daß der emeritirte Lehrer ⅓ der Einkünfte ſeiner Stelle als Penſion erhalten ſoll, während ſeinem Amtsnachfolger nur ⅔ derſelben verbleiben. Andere Provinzen erhielten eine neue Schulordnung nicht, und es wurde nun höheren Orts die Bildung eines Unterſtützungsfonds für emeritirte Elementarlehrer von Jahr zu Jahr verſchoben wegen einer in Ausſicht genommenen Schulordnung für die ganze Monarchie, und dann wegen des in der Verfaſſungsurkunde Art. 26 verheißenen Unterrichtsgeſetzes. Erſt in neuerer Zeit iſt nun vom Miniſterium ein beſonderes Reglement zur Bildung eines ſolchen Fonds entworfen und ſoll demnächſt den Kammern zur Beſchlußnahme vorgelegt werden. Der vorerwähnte von der Bromberger Regierung angeſammelte kleine Fonds war aber beim Abſchluß des Jahres 1864 auf 388 Thlr. in zinstragenden Staatspapieren gewachſen.

c*) Im Regierungsbezirk Bromberg waren nun zu Ende 1864 vorhanden 833 öffentliche Volksſchulen, nämlich: 440 evangeliſche, 354 katholiſche, 7 Simultanſchulen und 32 öffentliche jüdiſche Schulen, mit zuſammen 962 Claſſen und 972 Lehrern und 4 Lehrerinnen. Vergleicht man die Geſammtzahl jener Schulen 833 mit den im Jahre 1815 von der preußiſchen Regierung vorgefundenen 289: ſo hat ſie ſich ſeitdem faſt auf das Dreifache vermehrt und es ſind in dieſem Zeitraum 544 neue öffentliche Volksſchulen errichtet worden. In die 962 Claſſen jener 833 Schulen waren 75,491 Kinder aufgenommen; es kommen daher durchſchnittlich auf 1 Claſſe 78 Kinder, welche

Anzahl immer noch viel zu groß ist. Die Anzahl der schulpflichtigen Kinder im Departement betrug aber damals 79,063. Somit bleiben noch 3572 schulpflichtige nicht eingeschult. Es ist dies ein Beweis, daß noch immer viele öffentliche Volksschulen fehlen, sehr überwiegend die meisten für die Kinder katholischer Confession (s. oben v). Die Schulen des Departements sind aber nicht aus den Kirchen hervorgegangen, wie dies wohl in andern Regierungsbezirken der Fall sein mag, sondern sie sind sämmtlich ohne irgendwelchen Einfluß der Kirche nach Verhandlungen mit den Gemeinden von der Regierung errichtet worden. Bei den evangelischen Schulen hat es im Gegentheil stattgefunden, daß erst neue Parochien gebildet und evangelische Pfarrer eingesetzt worden sind, wo in einer Gegend mehrere evangelische Schulen schon vorgefunden wurden. Es kommt jedoch auch in Betracht, daß außer jenen 833 Volksschulen am Schluße des Jahres 1864 noch 48 concessionirte Privatschulen mit 72 Classen vorhanden waren, die zusammen von 1680 Kindern besucht wurden, so daß sich dadurch die Zahl der noch nicht einer öffentlichen Schule zugewiesenen schulpflichtigen Kinder um beinahe so viel vermindern würde. Von den die Privatschulen besuchenden Kindern ist zwar ein erheblicher Theil schon über das schulpflichtige Alter hinaus; dagegen werden aber auch die unteren Classen der höheren Schulanstalten von vielen Schülern noch im schulpflichtigen Alter besucht. Außer diesen aber befinden sich noch als besondere Unterrichtsanstalten im Bezirk ein evangelisches Schullehrerseminar in Bromberg und ein katholisches in Exin, sowie ein katholisches Priesterseminar in Gnesen, das mit 1 Regens, 2 Repetenten, 1 Lehrer für den Kirchengesang und 20 Alumnen zum ausschließlichen Ressort des dortigen erzbischöflichen Generalconsistoriums gehört.

II. Gesammtgeschichte seit Altenstein.

A. Die Zeiten des Ministeriums Altenstein.

1. Als 1818 der Freiherr von Altenstein die Geschäfte des neu gegründeten Unterrichtsministeriums übernahm, zu dessen Leitung die Geh. Staatsräthe Nicolovius und Süvern als Directoren aus der vormaligen Section des Ministeriums des Innern übergiengen, bildete das ganze Land des gegenwärtigen Staatsgebiets bis auf die nachmals dazugekommenen hohenzollerschen und lauenburgschen Ländchen den Gesammtbereich für seine verwaltende Pflege.

Gewiß müßen große Erwartungen von dem gehegt werden, welcher einem so wichtigen Werke und Amte sich unterzieht, wie das eines Ministers der Unterrichtsangelegenheiten in einem in Sachen der Cultur so hervorragenden Staate, wie Preußen schon damals war.

Aber man muß auch billig sein, nicht allzu streng, wenn man die Thätigkeit eines Ministers der Unterrichtsangelegenheiten von so großen Dimensionen beurtheilt, wie die preußischen schon dem Raume nach sind.

Ein Minister kann nach der Amtsstellung und der Gewalt, die ihm gegeben sind, nur manches, d. h. nicht alles. Freilich soll seine Persönlichkeit der concentrirte Ausdruck des Vertrauens sein, das sein Souverän zu ihm in Absicht der Verwaltung seines Dienstbereichs nach der Intention des Regenten hat, aber auch der Träger eines Vertrauens soll er sein, welches das Volk zu seiner Befähigung hat, die Bedeutung und den Ernst seiner Aufgabe sittlich und sachlich zu begreifen. Das ergiebt eine sehr schwierige Stellung, und er ist fortwährend so übel daran, wie ein Admiral einer Segelflotte, der außer dem, was Wind und Wellen von ihm fordern, auch nach den Bestimmungen sich richten muß, welche er vom Landesherrn, seinem Gebieter, entgegenzunehmen hat. Er kann, er darf nicht immer, wie er möchte, nicht bloß des Ungestüms der Wellen wegen, mit welchem die See ihn umwogt, sondern auch der Weisung wegen, nach welcher er sich als guter Diener zu halten hat.

Der Freiherr v. Altenstein war ein viel zu kluger und feiner Mann, auch bereits

ein zu bewährter Staatsbeamter, als daß ihm bei Uebernehmung der Unterrichtsangelegenheiten, in welchen er zu andern Zeiten bereits gearbeitet hatte, solches nicht vollständig deutlich gewesen sein sollte. Das Jahr 1817 mit seinem Reformationsfest, aus dem das Ministerium durch Cabinetsordre vom 3. November selbst hervorgegangen, hatte allerhand Bewegungen zu den noch ohnehin von den voraufgegangenen großen Weltbegebenheiten hochgehenden Strömungen in der Nation veranlaßt, und allerhand Unternehmungen versucht, die nichts gutes hoffen lassen konnten. Einzelne Heißsporne jener Tage, die durch andere Zeiten zu Kindern verzogener Art geworden waren, glaubten von dem Minister alles fordern zu sollen, woran sie das Volksschulwesen Mangel haben sahen. Der König Friedrich Wilhelm III. aber, so rechtschaffen, wohlmeinend als gewissenhaft, ja peinlich und ängstlich, der, wie er sagt, „um keinen Preis über ein ungebildetes und irreligiöses Volk herrschen möchte," — obschon er die Unternehmungen, welche früher gemacht waren, sehr wohl kannte und würdigte, dieser vortreffliche König, nach so großen und reichen Erfahrungen von 1797—1817, hat es begriffen, wie in Dingen der Bildung und Erziehung plötzliche Erfolge nicht zu erreichen sind und auch nichts taugen, — der König sah zu allen Zeiten alle Wagnisse und Ueberstürzungen ungern, er wollte seiner Zeit Ruhe lassen, sich zu setzen, zu sammeln, zu klären, im Besitz ihrer inneren und äußeren Güter sich zu befestigen, in Gesinnung und Betrachtungsweise zu consolidiren. Es sollte alles mit Bedächtigkeit, Ruhe und Maßhalten in Ausführung gebracht werden, was zu geschehen hatte. Es schien nöthig, die Gährung, welche durch Pestalozzis Anregungen in dem Bereiche des Volksunterrichts herbeigeführt worden war, einerseits nicht zu hemmen, doch andererseits zu temperiren und zu concentriren. Es ist leicht, ungestümen Kräften freien Lauf lassen, aber weise ist es, sie durch Mäßigung regeln. Das ist des Regenten Aufgabe. Paroe, puer, stimulis, sed fortius utore loris. — Das war insonderheit des ersten Unterrichtsministers Hauptaufgabe, und eine andere wird ein gewissenhafter Unterrichtsminister an der unabgeschwächten Strebekraft einer begeisterten Jugend und einer ihrer Aufgabe wohlbewußten Lehrerschaft nimmer haben; alles andere bis auf einen Theil der Geldmittel wird die letztere ferner weit aus sich selbst hervorbringen. Damit wird er es nicht jedermann recht machen und wird immer in der Lage sich befinden, miskannt zu werden, aber dem Ganzen wird er dienen, vielleicht nicht für den Augenblick, aber um so gewißer bis in die Zukunft hinein, serit arbores, quae saeclo prosint alteri. Seine Pflanzung wird immer bleiben und ihre Frucht bringen, wenn auch immer etwas zu beschneiden und zu veredeln sein wird. Und das hat er geleistet. Dazu kommt, daß ein Staatsmann das Wetter zur Fahrt so wenig machen kann, wie ein Seemann. Ist die Zeit böse und ungünstig, er kann sich nur in sie schicken, um sie auszukaufen, so gut es geht. Darauf nun verstand sich der Freiherr von Altenstein. Vielleicht war er, wie Eilers meint, christlich noch nicht wieder schon so durchgereift, wie nachmals es andere sein konnten; er war jedoch der Mann, der bei seiner seinen Durchbildung des Geistes ihr bei andern kein Hindernis in den Weg legte. Zu Altensteins Zeiten sind die christl. Charaktere gereift, die nach ihm so wohlgerüstet aus den Furchen der Zeit emporwuchsen und gegenwärtig die Aufgabe haben, mit ihrer christl. Bildung einzustehen. Er mußte die Menschen nehmen, welche für ihn zu seiner Zeit vorhanden waren; ändern konnte er sie nicht. Auch konnte er nur mit den Mitteln und an den Gelegenheiten operiren, welche ihm seine Zeit zuführte. Aus dem blauen Himmel heraus und ins Unbestimmte hinaus baut kein ordentlicher Staatsmann. Mancher durch die Verwaltungsbehörden anderer Zeiten verwöhnte und verzogene Mann, wie z. B. Harnisch von 1812—14, findet unter Altenstein manches nicht so, wie er es sich gedacht hat, und bezeigt sich, vielleicht mit Unrecht, unzufrieden.

2. Im Lande und Volke war Schul- und Bildungsinteresse seit 1808 nicht vergeblich geweckt worden, durch die Bestrebungen der Behörden nicht weniger, als durch die Dienste der damals in Wirksamkeit stehenden hervorragenden Schulmänner. Es konnte

nicht mehr darauf ankommen, die Masse mit einem Sauerteige zu würzen, als vielmehr diese vorhandene Masse ins Nutzbare auszugestalten. Wenn nun auch nicht alle Provinzen auf gleich hoher Entwicklungsstufe hinsichtlich ihres Volksschulwesens stehen konnten, aus nationalen, historischen, confessionellen, ökonomen und geographischen Gründen, und selbst die einzelnen Regierungsbezirke in denselben eine sehr mannigfaltige Abschattung zwischen Licht und Dunkel zeigen mochten: so war das ganze Land doch einem wohlgedüngten Garten gleich, der seiner Bestellung von Jahr zu Jahr im Frühlinge nach einer einheitlichen Weisung gewärtig ist; und die Bedürfnisse, welche jeder Landestheil hatte, waren jedermann kund, der von der Schule etwas verstand. Ein fast überreichlicher Behördenapparat stand entweder schon in den Provinzen in Bereitschaft oder wurde nach und nach ausgebildet, um auf Inneres oder Aeußeres an den Einrichtungen des Volksschulwesens warnehmend oder maßgebend seine Kraft zu richten. Jede der acht Provinzen hatte ihren Oberpräsidenten, und haben sich wie in der ersten Zeit v. Schön, v. Merckel, Sack, v. Vincke, v. Bassewitz, durch alle Zeit und fast in allen Provinzen Flottwell, segensreich und bedeutend erwiesen, — außer ihren Consistorien und geistlichen Behörden, welchen anfänglich das Innere des Schulwesens zur Bearbeitung zugewiesen war, ihre Regierungen, welche das Aeußere in denselben warnahmen, bis die Theilung der Geschäfte dahin verändert wurde, daß einer 1826 neugeschaffenen Behörde, dem Provincialschulcollegium, die Leitung des Gelehrtenschulwesens und der Seminarien in den betreffenden Provinzen, der Bezirksregierung aber die Leitung des gesammten niederen Schulwesens ihres Bezirks zugewiesen wurde. Jedes Schulcollegium erhielt neben einem die Sachen des höheren Schulwesens bearbeitenden Rath, der früher in Gymnasien gestanden hatte, auch Räthe, welche mit dem Volksschulwesen genau bekannt waren. Es ist Preußens Verdienst auch bei der neuen Belebung des Volksschulwesens im Steinschen Geist zuerst eigene Schulräthe ernannt und ihnen eine würdige Stellung gegeben zu haben (Harnisch Stdp. 164 ꝛc.). Wer möchte nicht diese verdienstvoll gewordenen ersten Männer aufzählen! Wir nennen die verstorbenen uns bekannt gewesenen Vertreter in Schlesien Gaß, Scheyde, Michaelis; in Brandenburg v. Türk, Otto Schulz, Lange, und den noch lebenden Striez; in Westfalen Natorp, am Rhein Graßhof senior, Lange; in Posen Kießling, gegenwärtig in Berlin, den noch lebenden ehrwürdigen Runge in Bromberg; in Sachsen Weiß, Zerrenner; in Pommern Bernhardt u. a.

In den Regierungen bearbeiteten schulverständige Männer als Räthe die betreffenden Angelegenheiten. Näher den wirklichen Schulen standen die Superintendenten und Kreisschulinspectoren, die ersteren für die evangelischen, die letzteren für die katholischen Schulen ihrer Ephorie; desgleichen die Landräthe in ihren Kreisen; in den einzelnen Ortschaften geben, wie in Städten Geistlichkeit und Magistrat die Organe zur Aufsicht und Administration der Schule, in den Dörfern der Geistliche und ein Schulvorstand. Zu bedauern ist es, daß für den Lehrer in der Localschulbehörde noch kein Platz hat ermittelt werden können; aber gewiß ist, daß mit einer seltenen ernsten Beeiferung und Ordnung an der Ausrichtung des einzelnen Dienstes im einzelnen Falle jede Behörde in dem, was in ihrem Dienstbereiche lag, thätig war. So geschah allerwärts so unendlich viel Gutes und Zweckmäßiges, als nur immer nach Gelegenheit und Mitteln möglich war, und weil Trägheit, Saumseligkeit und Gewissenlosigkeit nirgend ungerügt walten durften und persönliche Wirksamkeit ermöglicht war, so waren von dieser verwaltenden Thätigkeit der Regierung im Schulwesen allerwärts ohne Mühe die schönsten Zeichen der Besserung zu erkennen. Es waren die ursprünglich gelegten Keime zu kräftig, auch die Behörden waren viel zu sehr von der Nothwendigkeit gehöriger Bildung im Volke überzeugt, und es schien, als ob die Einhaltsordres und Mäßigungsweisungen von den oberen Behörden nur mit Widerstreben und selbst ohne ihre innere Einwilligung gegeben worden seien: als daß die sogenannte Reactionszeit viel Nachtheil hätte bereiten können. Wir finden, daß im Frühlinge, wenn dem

Städter die Tage rauh ſcheinen, dieſelben ſehr vortheilhaft ſind für die Saaten, weil die letztern, anſtatt geil und üppig emporzuſchießen, dann Zeit finden, unter ſich zu wurzeln und Nebentriebe von der Wurzel auszuſenden. So auch hier. Das Land wurde von Jahr zu Jahr immer mehr voll von Lehrern, Schulen, Anſtalten und Beſtrebungen wie nie zuvor und gelernt wurde Tüchtiges, Rechtſchaffenes, wie wir deſſen alle lebendige Zeugen ſind, vielleicht nur in allzu großer Mannigfaltigkeit, ja divergirender Verſchiedenheit. Mit dem Miniſterium ſelbſt war aber ein Centrum vorhanden, von welchem erwartet wurde, daß von ihm aus in einer entſchiedenen Kraft nach Oſten und Weſten der Monarchie, den verſchiedenen Bedürfniſſen entſprechend, doch zur Einigung hinſtrebend, werde gewirkt werden; und es hat an keinem weſentlichen Gute dem zu fördernden Schulweſen in der Wirklichkeit gefehlt; dasſelbe iſt im ſteigenden Fortſchreiten, Ausbreiten und Gedeihen geweſen und verblieben und für die Einigung im Geiſte vorbereitet worden. Die leitenden Männer und namentlich Süvern brachten aus ihrer früheren Amtsſtellung den vielleicht zu früh erfaßten Glauben an die Erforderlichkeit mit herüber, ein Geſetz erlaſſen zu ſollen, welches das geſammte Schulweſen, alſo auch das niedere, in allen Provinzen nach einer einheitlichen Grundlage in ſeinem Rechte, Dienſte, Gange und Ziele ꝛc. feſtſtellte und regelte, und der genannte verdiente Staats- und Schulmann erhielt nicht bloß den Auftrag, einen Entwurf zu einem ſolchen Schulgeſetz zu machen, ſondern er entledigte ſich dieſes Auftrages auch in einer Arbeit, welche aus 113 Paragraphen beſteht. Die Bezirksregierungen in den Provinzen erhielten im J. 1818 noch vom Miniſterium die Veranlaſſung ſich gutachtend zu dem überſendeten Entwurf zu äußern. Der Süvernſche Entwurf hat unſeres Wiſſens bis jetzt eine volle Veröffentlichung nicht erfahren, aber die Schulordnung, welche hienach der verdienſtvolle Schulrath Graßhof 1818 in Cöln für die damalige Provinz Cleve-Berg gemacht hat, hat uns vorgelegen.

Harniſch ſagt (Stdp. 51): „Leider kam das Geſetz nicht zur Ausführung, und," ſo meint er, „dies war ein Mehlthau, der mit einem male auf das preußiſche Volksſchulweſen fiel." Daß das Schulgeſetz keine Sanction erhielt, war keine iſolirte, ſondern eine aus der Stimmung der Zeit hervorgegangene Thatſache. Der König und ſeine Miniſter mochten ſich ihres rechtſchaffenen Willens ſo deutlich und lebhaft bewußt ſein, daß ihnen nichts überflüſſiger erſcheinen mochte, als die lebendige, thatſächliche Rechtlichkeit ihrer Abſichten und Ideen in die Schranke eines Geſetzbuchſtabens zu faſſen. Die Verwaltung entwickelte ſich deshalb nach den Grundbeſtimmungen, welche landrechtlich zu Recht beſtanden, oder nach den Bedürfniſſen, deren Befriedigung der Tag abverlangte, nach dem Ermeſſen der auf Erfahrung gegründeten und mit Wohlmeinen verbundenen Sachkenntnis, die einer ſo redlichen, beſorgten und bedächtigen Staatsbehörde niemals entſtehen kann, wie eine jede in unſerm Staate iſt.

3. Die Bildung des Herrn v. Altenſtein, ſagt Harniſch, der lange unter Altenſtein ſtand, ſein Sinn für alle Künſte und Wiſſenſchaften machten ihn ganz geeignet zur Leitung ſeines Miniſteriums, aber, fährt derſelbe fort, er war kein kräftiger Director, kein ſparſamer Wirth und ein Fabius cunctator. „Er wich hin und her, obgleich inwendig er ſich immer treu blieb; er vertraute ſeinen Räthen etwas an, ließ ſie auch wohl herrſchen; ſie waren oft mit ihm unzufrieden, wie ſein König und wie diejenigen, welche unter ſeinem Miniſterio ſtanden; aber er trug die Laſt des Tages, lootſte hin, lootſte her, ſuchte allmählich das Schiff, wenn auch nur langſam, durch die Brandungen zu bringen, und dabei ſo viel als möglich zu retten" u. ſ. w. „Gewiß iſt, daß er manche verwickelte, vielfach angefeindete Sache durch weiſes Cunctiren erhalten und weſentlich gefördert hat" (Eylert). Daß aber manches, ſagt Harniſch, ſich nicht ſo unter dem Miniſterium des Herrn v. Altenſtein entwickeln konnte, wie es wünſchenswerth war, liegt am Tage, wir mögen nun die Schuld dem Miniſterium oder den Umſtänden zuſchreiben. Vieles kam nicht zu Stande, was er aus ganzer Seele wollte, weil er bei einer Oppoſition wich. Eilers, welcher nach dem Ableben v. Altenſteins

in das Miniſterium trat, ſchreibt 1849 in ſeiner Schrift: Zur Beurtheilung des Miniſteriums Eichhorn S. 7 über Herrn v. Altenſtein: „Er war ein Staatsmann im edelſten Sinne des Worts, hochgebildet und für die Förderung des humanen Lebens und der Wiſſenſchaften nicht nur mit Einſicht, ſondern auch mit Liebe ausgerüſtet; auf kirchlichem Grund und Boden hat jedoch die Bildung ſeiner Zeit und ſeines Standes ihn nicht heimiſch werden laſſen. Hieraus wird man ſich die durchgehende misverſtändliche Auffaſſung und mangelhafte Ausführung der Intentionen des Königs, der ein aufrichtiger Chriſt war und ſich in ſeinen kirchlichen Maßnahmen ſtets von dem Wunſche leiten ließ, das Volk zum bibliſchen Chriſtenthum zurückzuführen und die Kirche umzubauen, leicht erklären können. Der König hatte ein zu richtiges Gefühl, als daß ihm der kirchliche Standpunct ſeines Miniſters hätte verborgen bleiben können; er fand aber unter den damaligen Staatsmännern erſten Ranges keinen, der bei gleicher Qualification für die geiſtigen und wiſſenſchaftlichen Intereſſen des Staats mehr Sinn für die chriſtlich-religiöſe und kirchliche Seite gehabt hätte. Von der Ueberzeugung ausgehend, daß das Specifiſche des chriſtlichen Glaubens in der wiſſenſchaftlich gebildeten und denkenden Welt ſeinen Halt verloren und nur noch in dem zum Denken unfähigen Pöbel wurzele, ſuchte A. einen Philoſophen, welcher der denkenden Welt unter der Form des Chriſtenthums eine Religion bieten könne, die durch den Schein des Chriſtenthums zugleich dem Volke unanſtößig ſei. Einen ſolchen fand er in Hegel.“ So Eilers Bd. IV. S. 78: „Die Anſichten des Herrn v. Altenſtein hatten auch keine Beſtimmtheit. Als 1818 der König den Schulvorſteher Plamann, der, wie er der erſte wirkliche Peſtalozzianer, ſchon 1806, zu Berlin war, auch überhaupt der einzige verblieb, der den puren Peſtalozzismus in ſeiner Erziehungsanſtalt hatte in Anwendung kommen laſſen, zum Profeſſor ernannt hatte, ſchrieb Altenſtein an denſelben: „„Ich wünſche, daß Sie dieſe öffentliche Auszeichnung als ein Merkmal der Anerkennung Ihrer bisherigen Verdienſte um Unterricht und Erziehung überhaupt anſehen und darin eine Aufforderung finden mögen, in Ihren rühmlichen Beſtrebungen zu beharren““ (Bredow. J. E. Plamann S. 42). Im J. 1822 erließ unter dem 29. März derſelbe Staatsminiſter Folgendes in einer Circularverfügung (Aus den Actenſtücken zur Geſchichte und zum Verſtändnis der drei preuß. Regulative ꝛc. von Fr. Stiehl. Berlin 1855. S. 45): „Des Königs Majeſtät haben geruht, in einer auf das Schulweſen eines Regierungsbezirks bezügl. Ordre ausdrücklich zu äußern, daß Allerhöchſtdieſelben den regen Sinn, welcher ſich für das Elementarſchulweſen bethätige, nicht anders als beifällig anerkennten, zugleich aber darauf aufmerkſam machten, daß ſolches in ſeinen Grenzen gehalten werden müße, damit nicht aus dem gemeinen Mann verbildete Halbwiſſer, ganz ihrer künftigen Beſtimmung entgegen, hervorgiengen. — Das Miniſterium bringt dieſe Allerhöchſte Willensäußerung deshalb zur Kenntnis ſämmtl. Regierungen, damit dieſelbe allenthalben zur Richtſchnur und zur Befeſtigung in jenem beſonnenen Verfahren dienen möge, welches bei der Einwirkung auf die Volkserziehung niemals vergißt, daß jede Bildung nur ſtufenweis gefördert werden kann, daß dem Nöthigen jederzeit das Ueberflüſſige weichen und daß bei aller Unterweiſung auch die künftige Beſtimmung derjenigen, welche belehrt werden, im Auge behalten werden müße.“ — Obgleich Altenſtein wohl fühlte, daß es nicht übel ſei, wenn die Geiſtlichkeit einen Einfluß aufs Schulweſen hätte, ſo dachte er ſich doch das ganze Volksſchulweſen *mehr ſelbſtändig, als in Verbindung mit der Kirche*. Seine große Humanität bewahrte ihm ſtets die Gerechtigkeit gegen die, welche man als Pietiſten bei ihm verſchrie, aber es iſt ihm nie klar geworden, „daß die Volksſchullehrer ohne eine tiefere, poſitiv religiöſe Bildung ſo gefährliche Leute werden könnten.“ „Darum ließ er gutwillig *eine Fraction der preuß. Peſtalozz. Schule aufkommen*, die den für Volksſchullehrer ſehr bedenklichen Rationalismus in ſich nährte und duldete, wie auch die ordinäre Nützlichkeitsſchule, obgleich ſie innerlich ſeiner edlen Natur zuwider war.“

In der Gegenwart ſtellen die einen den Freiherrn v. Altenſtein als liberal dar,

die andern als reactionär, wie es ihnen eben paßt. Es lassen sich in dem langen Zeitraum, welchen Altensteins Verwaltung einnimmt (1818—1840) unterschiedliche Phasen unterscheiden, welche ebensoviele Perioden ausmachen.

4. Harnisch, der aus eigener Erfahrung schrieb, sagt (Stdp. S. 59): Als eine Segenszeit für das Volksschulwesen muß die des Ministeriums Altenstein betrachtet werden, in der Beckedorf (nachmals geadelt) das Volksschulwesen darin bearbeitete. Er trat, als Süvern kränklich (Stdp. S. 47) und verstimmt wurde, 1819 ins Ministerium und war der erste Mann im Ministerium, welcher das Volksschulwesen und namentlich die Seminarien in seine Hände allein bekam. Männer wie Nicolovius und nach ihm Joh. Schultze hatten, der erstere mit geistlichen Angelegenheiten, der andere mit Sachen der höheren Schulanstalten viel zu viel zu thun, als daß sie dem Volksschulwesen die Eigenthümlichkeit ihrer Intentionen hätten bleibend und unbeirrt einpflanzen können. Wenn mancher mit Befürchtung auf Beckedorf sah, weil ihn, wie Harnisch sagt, die (damalige) Reaction in das Ministerium brachte, so fühlte man doch bald seinen wohlthätigen Einfluß. Er bereisete die Seminarien und hatte seine große Freude über diese Anstalten. Er erblickte darin eine Regsamkeit und Frischheit, wie sie ihm bis dahin nicht im Schulwesen begegnet war. Er erkannte aber auch die Mängel im preußischen Volksschulwesen, er sah, wie die ganze neue Schöpfung ohne rechten Verband mit der Kirche dastand, er fand in einigen Seminarien zu seinem Schrecken den entschiedensten Rationalismus (in den sächsischen) und seinen Augen entgieng es nicht, daß einzelne Provincialbehörden, oder vielmehr einzelne technische Mitglieder für das Schulwesen darin nicht im Stande waren, das vielfach bewegte geistige Leben in den Seminarien geistig und geistlich zu richten. Darum entwickelte er auch Thätigkeit für die Seminarien. Er suchte ihnen größeren Einfluß auf das Volksschulwesen ihres Regierungsbezirkes zu verschaffen, stand mit den Seminardirectoren vielfach in brieflicher Berührung, verschaffte den Directoren und Lehrern an den Anstalten Reisegelder, damit die Geister durch persönliche Berührung sich mehr in Wechselwirkung setzten u. dgl. und wurde ein wahrer Vater der Seminarien, was von den damaligen Arbeitern an diesen Anstalten, welche Farbe sie auch hatten, mit denen der Unterzeichnete zusammengetroffen ist, dankbar gerühmt wurde. Die meisten der älteren Seminarlehrer, wie namentlich der treffliche noch in gesegneter Wirksamkeit stehende Hentschel in Weißenfels u. a., haben ihre Bildung für das Seminarlehreramt durch Beckedorfs eigene Leitung und Weisung erlangt und jeder derselben denkt an den Mann, der durch sein Wohlwollen wie durch seine Umsicht sich das vollste Vertrauen selbst bei den antipodalen Naturen erwarb, noch mit Dankbarkeit und dem Gefühle zurück, daß damals das goldene Zeitalter der Thätigkeit in den preußischen Seminarien, ungeachtet der oben mitgetheilten Circularverfügung, welche v. Altenstein unter dem 29. März 1822 erließ, gewesen sei. Die Seminarien standen, wie zu Süverns besten Zeiten, mit der obersten Schulbehörde des Landes in directem Wechselverkehr. Und hieraus giengen Gesetze und Anordnungen hervor, welche viel Segen gebracht haben. So die unter dem 1. Juni 1826 erlassene Verordnung wegen der förmlichen Entlassungsprüfungen in den Seminarien und der Nachprüfung, wegen Bereisung der Schulen der Seminardirectoren.

5. Beckedorf gab von 1825—27 seine Zeitschrift, die Jahrbücher für das preußische Volksschulwesen heraus, welche, obschon sie nur diese kurze Zeit bestand und im Vergleich zu den in der Gegenwart erscheinenden Zeitschriften einförmiger war, dennoch viel Anregung im Lande unter den für das Elementarschulwesen Interessirten und viel Verständigung zu bewirken begonnen hatte. Nach der Verabschiedung des Herrn v. Beckedorf wegen seines bekanntlich zu Regensburg bei Seiler erfolgten Uebertritts zur katholischen Kirche verlor sie gleichfalls ihren Einfluß, ihren Lebensgeist und ihre Existenz. (Vgl. Stdp. S. 69—70.) Beckedorf, der seinen Abschied nicht gerade erwartet, hatte sich die Verwaltung seines Departements auch als Katholik so ein-

richten zu dürfen geglaubt, daß ein evangeliſcher Schulmann unter ſeiner Oberaufſicht die evangeliſchen Schulſachen bearbeitete. Der Oberlehrer Dreiſt an den Bunzlauſchen Anſtalten, der bei Peſtalozzi für das Volksſchulweſen gebildet worden war, war ſchon im Mai 1827 ins Miniſterium zu dieſer Hülfsarbeit herbeigezogen worden. Da Beckedorf verabſchiedet war, fielen ihm alle Seminar- und Volksſchulſachen zu. Die Wahl dieſes Mannes war eine gute. (Ueber ihn bei Blochmann: Heinrich Peſtalozzi. Dresden 1846. S. 112.) „Es iſt," ſagt Harniſch, „außerordentlich viel gutes in dieſer Zeit gethan worden." Des Oberlehrers Dreiſt Stellung in Berlin hatte bei ihrer Eigenthümlichkeit viel ſchwieriges und konnte er ſich in derſelben lange weder behaupten noch gefallen. Harniſch meint, die dem ſeinen Dreiſt einwohnende Art von Idealismus habe ihm manche Gegenſtände zu ſehr aus dem vorhandenen Lebenskreiſe herausgehoben, und ſeine Genialität im Arbeiten mochte dieſem und jenem nicht recht ſein. Im J. 1832 kam er als Regierungsſchulrath nach Stettin, wo er nach einigen Jahren verſtorben iſt.

6. Harniſch iſt der Meinung, daß ſich mit Dreiſts Entfernung aus dem Miniſterium eine Erkaltung gegen das Volksſchulweſen desſelben ſtark bemächtigt habe, nachdem die Stimmen immer lauter geworden, welche meinten, es ſeien Ideale geweſen, als man geglaubt habe, durch Verbeſſerung des Volksſchulweſens das Volk zu erheben; ja es ſei ſchädlich, eine bedeutende geiſtige Bildung dem geſammten Volke zu geben, und man müße zum Leſen, Schreiben, Rechnen, Katechismus zurückgehen. Einen Mann des Volksſchulweſens hielt man höheren Orts nicht mehr geeignet das Volksſchulweſen im Miniſterium bearbeiten zu laſſen. Die Bearbeitung der einſchlagenden Sachen im Miniſterium gieng deshalb nunmehr auf den Geheimen Oberregierungsrath Dr. Kortüm über, der ſchon vor Dreiſts Abgange in dieſer Abſicht aus dem Rheinländiſchen ins Miniſterium berufen war, wo er als Gymnaſialdirector und Schulrath zu Düſſeldorf gewirkt hatte. (Vergleiche über ihn Kießling in den Berl. Bl. 1860, K. W. Kortüm, ein Lebensbild, Berlin 1860 und Kohlrauſch: Leben u. ſ. w.) Seit dieſer Zeit bis in die bekannten vierziger Jahre iſt das Schulweſen, nach Harniſchs Anſicht, weniger eifrig (ich würde ſagen: nur mit weniger Geräuſch, wenn ſchon mit gleichem Ernſt und unter großen Bedenklichkeiten) behandelt worden. Kortüm, welcher an ſeinem Orte am Rhein recht wohl kennen gelernt hatte, wie für das Gedeihen des Schulweſens mehr Stille und Maßhalten fördernd ſei, als ein übereiltes und unter lebhaften Discuſſionen des Publicums eintretendes Inſceniren allgemeiner Maßnahmen, wahrte eine vornehme und kluge Haltung, er ließ die Sachen mehr an ſich kommen, als daß er ſie aufſuchte und in Bewegung brachte. Er mochte klar erkennen, daß die Zeit nicht mehr fern ſei, wo unter eines jüngeren Königs Scepter eine veränderte Richtung in der Verwaltung genommen werden müße, und daß es wohl rathſam ſei, dieſelbe in Stille vorzubereiten, aber derſelben nicht vorzugreifen. Ich kenne ihn als den Mann der edelſten Bildung und des reinſten Wollens, von deſſen Angeſicht ich nie geſchieden bin, ohne mich gehoben und für meinen Dienſt mit Luſt und Freude von neuem erfüllt geſehen zu haben. Es iſt wahr, von vielen Künſten bei der Handhabung des Lehramts wollte er nichts wiſſen; dagegen hatte er ſeine große Freude, wenn mit wenigem und ohne viel Rühmens etwas rechtes im Stillen ausgerichtet worden war.

7. Es ſcheint mir auch, daß dieſe Zeit eines ruhigen Verhaltens in der oberen Luftſchicht der Verwaltung, mit dem ohne Zweifel zugleich dem Wunſche des Königs Friedrich Wilhelm III., der nichts extravagantes unternommen wiſſen wollte, Genüge geſchehen ſollte, ſehr dienlich für die Bethätigung der vorhandenen Kräfte in der unteren geweſen ſei. Die einzelnen Provincialbehörden des Schulweſens konnten ſich in ihren ziemlich neuen Geſchäftsbereichen auf die Aufgaben ihres Dienſtes um ſo mehr nach dem von ihnen wohlgekannten Bedürfnis ihrer Provinz einlaſſen und es pflegen, da ſie ſich wohl in ihren Vorſchlägen unterſtützt ſehen mochten, aber nicht geſtört durch Maßnahmen, welche ihnen unerwartet von oben gekommen wären. Es

ist nun möglich, daß die Mittelbehörden dieses Bildungsbedürfnis in seinen wesentlichen Grundzügen nicht immer gleich gut erkannten, aber daran ist nicht zu zweifeln, daß sie in der Hebung der Bildung im Volke viel geleistet haben; vielleicht gelang es weniger, den Willen veredelnd und heiligend von der Volksschule aus zu bilden, als die Erkenntniskräfte zu steigern und zu bereichern. Aber was vermag die arme Volksschule gegen die wilden Wasser des Lebens, wo die Mächte des Staates und der Kirche zu schwach sind, genügende Dämme zu setzen. — Dieser Theil der Altensteinschen Verwaltungsperiode ist unter zunehmender Zurathehaltung der verhältnismäßig geringen Staats- und Communalmittel für das Elementarschulwesen darum besonders fruchtbar geworden durch Mehrung der Schulanstalten, der Lehrkräfte, der Schulbauten und alles desjenigen, was zum Apparate eines ins große gehenden Schulwesens gehört; denn wie Eilers erzählt, standen bei Altensteins Ableben nicht bloß 6 Universitäten, 120 Gymnasien und eine noch größere Zahl Real- und höhere Bürgerschulen, sondern auch 38 Schullehrerseminarien und gegen 30,000 Volksschulen in voller Wirksamkeit. Der sechste Mensch in Preußen war ein Schulkind. Daneben war freie Praktik für Erfinden und Versuchen sogenannter neuer Methoden und für Abfassen und Einführen von unterrichtlichen Schulbüchern und Schriften für den Lehrer, weil man, wie auf dem gewerblichen Gebiete, durch das erstere den Betrieb leichter und fruchtbarer, durch das letztere die Einnahme erhöhen und den Unterricht gründlicher machen wollte. So hat die Periode der Kortümschen Verwaltung im Altensteinschen Ministerium, wenn sie auch den einen nicht ins Ministerium ließ, wie er gehofft hatte, den andern darin täuschte, daß nicht alles kopfüber reorganisirt wurde, für die nachmalige Zeit die Vortheile gehabt, welche sie haben konnte. Unter dem Schutze der einen Provincialbehörde durften hervorragende Charaktere, wie in Preußen und Sachsen Dinter und Zerrenner, den rationalistischen oder utilitarischen Charakter ihrer Unterweisungsart pflegen, nähren und unterhalten, während am Rhein und später in Berlin Diesterweg und in Weißenfels Harnisch jeder nach seiner Art eine mehr oder weniger treue Anhängerschaft bildete. In den andern Provinzen fehlte es weder in den Behörden noch in den Bildungsanstalten an fleißigen Arbeitern, die das Ihrige schafften, wenn es schon minder geräuschvoll geschah, als in denjenigen, welche damals die Spitze zu führen schienen. Es war die Periode des preußischen Volksschulwesens, welche Cousin bei seinem Besuche in Preußen vor Augen hatte, die ihn mit vollem Recht, wenn er Preußen gegen Frankreich hielt, in Erstaunen, ja in Verwunderung versetzte, und die ihn, wie viele andere Fremden, mit Neid erfüllte. Gleichwohl, sagt der verdrießlich dareinsehende Eilers, welcher nachher bekanntlich Geheimer Rath im Ministerium wurde: „Ich habe Ursache zu glauben, daß der Minister von Altenstein schon geraume Zeit vor seinem Ableben die Unzweckmäßigkeit der Schullehrerseminarien in ihrer von ihm selbst angeordneten Einrichtung erkannte (Eilers, Zur Beurtheilung des Ministeriums Eichhorn ꝛc. S. 117); wenn aber einmal große Institute im Leben gewurzelt und mit vielen verschiedenartigen Interessen verschlungen sind, so ist es äußerst bedenklich, radicale Veränderungen mit ihnen vorzunehmen“ ꝛc.

Genug, über Altensteins Wirken als Minister sind die Acten noch nicht geschlossen und dürfte seines Wesens Kern und Stern sich als ein gediegenerer und trefflicherer erweisen, als sein Kritiker Eilers denselben erachtet hat, wenn die in Kürze zu erwartenden Mittheilungen über ihn werden an die Oeffentlichkeit gelangt sein.

B. Die Zeiten des Ministeriums Eichhorn.

1. War ohne Zweifel in Altensteins Periode russischer und österreichischer Einfluß mächtig in Preußen gewesen, der vielleicht auch die unterrichtliche Oberbehörde in ihrer Beeiferung schwächte, so kam mit Friedrich Wilhelm IV. allgemach wieder preußischer Geist entschieden ans Ruder, der sich in der oberen Verwaltung auf

sich selbst besann und sich von da an selbst etwas zutraute. Damit war es gegeben, daß man sich nicht weiter nach Weisungen, Winken und Einflüsterungen von außen richtete, sondern seine Kräfte aus den eigenen Mitteln zu entnehmen suchte. Natürlich galt es da nicht bloß ein Frontmachen gegen das, was im bestehenden Alten-Theile (= der älteren Lehrergeneration. D. Red.) als Widersacher erschien, sondern auch ein Haltmachen in manchen Bewegungen, die als verderblich erachtet werden mußten. Dem Unchristlichen und Unkirchlichen mußte, wenn altpreußischer Charakter wiederum in die Haltung des Volkes gelangen sollte, Widerstand gethan und dasjenige mit Entschiedenheit gepflegt werden, was nicht nur mit einem Schein von charakterloser und gesinnungsleerer formaler Bildung versehen, sondern was mit nachhaltiger Lebenskraft die Herzen im Volke wieder erfüllen und ausstatten konnte. Das waren die Intentionen des Königs Friedrich Wilhelm IV. in Absicht der Bildung seines Volks. Er wollte sicherlich in Erwerbung eines wahrhaften Gutes auch nicht einen der geringsten seiner Unterthanen geschädigt wissen, aber er wollte nicht, daß einer der geringsten seiner Unterthanen einen Stein anstatt des Brodes, eine Schlange anstatt des Fisches erhalten sollte. Er wählte Eichhorn an des im Mai 1840 verstorbenen Altensteins Stelle zum Minister und zum Hauptorgan der Ausführung seiner Intentionen rücksichtlich der Bildung seines Volkes. Sind über Altenstein die Acten noch nicht geschlossen, so noch weniger über Eichhorn. Noch gehen die Wogen der freundlichen und feindlichen Meinung über diese Männer lebhaft und leidenschaftlich durcheinander. Der Unterzeichnete, welcher zweimal mit ihm mündlich zu verhandeln Gelegenheit gehabt hat, hat keinen anderen Eindruck von ihm bewahrt als den, welchen hohe Einsicht und wahrhaft väterliches Wohlwollen hinterlassen, und es schien ihm, als ob Nicolovius wieder in ihm erstanden sei. Die eingehendste Schilderung seiner Person, sowie seiner ministeriellen Aufgabe und Thätigkeit giebt Eilers, welchen Eichhorn sich 1841 aus der Regierung zu Coblenz nach Berlin ins Ministerium als Hülfsarbeiter hatte kommen lassen; über die erstere im 4. Bd. seiner Wanderung durchs Leben S. 1 bis 109 vom Jahre 1850; über die letztere, vielleicht zu früh, schon im J. 1849. Eilers führt eine Charakterschilderung über Eichhorn an, welche Lücke (Göttingsche Anzeigen) in Folgendem von ihm giebt: „Eichhorn galt allgemein als einer der ausgezeichnetsten Staatsmänner, als ein ebenbürtiger und mitwirkender Genosse aus dem Kreise der besten preußischen Männer in der glorreichen Epoche des Jahres 1813. Man rühmt seine großen Verdienste um den Staat, ja um Deutschland, besonders in der einsichtsvollen und glücklichen Leitung des allgemeinen deutschen Zollvereins und erkennt ihn als einen Mann von untadeligem, offenem Charakter allgemein an. Als ein frischer, lebendiger Geist nahm er auch an der Entwicklung der Kirche und Theologie sehr lebhaften Antheil. Aber wie er allgemein als ein treuer Freund Schleiermachers und aufmerksamer Zuhörer seiner Predigten galt, so wissen wir auch nicht anders, als daß er ein Liebhaber und Schutzredner des lebendigen aber gesetzlichen Fortschritts in der Kirche und Theologie war, und so war er auch in dieser Beziehung für alle Guten ein Mann des Vertrauens und der besseren Zukunft."

2. Der Minister Eichhorn hatte von seinem Könige die Aufgabe übernommen, nach Kräften eine Besserung der Schäden, welche im öffentlichen Schulwesen durch die Beflissenheit, einem Phantom allgemeiner Humanitätsbildung zur Verwirklichung zu verhelfen, in der Stille miteingetreten und ziemlich verbreitet waren, durch eine Rückführung desselben auf eine reale Operationsbasis zu vermitteln. Wie der Minister dies auf anderen Gebieten seines Verwaltungsbereichs angestrebt hat, ist nicht unsere Sache, hier darzustellen: wir haben nur nachzuweisen, wie er es auf dem Gebiete des Volksschulwesens angefangen. Sein Werkführer wurde der Geheime Rath Eilers, ein Mann, der, wie seine „Wanderung durchs Leben" 1856 ff. nachweist, keine genaue Kenntnis vom Stande des Volksschulwesens, sonderlich des altpreußischen hatte, da er aus Preußen überhaupt nicht stammte und nachmals schon als ein gereifter Mann

nur in dem preuß. Gymnaſialweſen praktiſch beſchäftigt wurde. Die Vorſtellung, welche ihm über das Volksſchulweſen beiwohnte, war ihm aus ſeiner Thätigkeit als Regierungsrath in Coblenz nach und nach aus den Acten entſtanden. Die damalige Strömung der Lehrergeſinnung weder am Rhein noch an der Oder paßte zu ſeiner vorgefaßten Meinung von ihr, eben ſo wenig, wie die Bildung, die denſelben bisher war zugeführt worden. Er urtheilte nicht falſch, wenn er meinte, daß an die Stelle der formalen Verſtandesbildung, welche ziemlich beeifert, verbreitet und erfolgreich angeſtrebt wurde, etwas anderes geſetzt werden müße; es ſchien ihm aber nicht gegeben zu ſein, etwas poſitives, anderes von durchſchlagender und nachhaltiger Kraft nachweiſen zu können, noch weniger die Entſchiedenheit, es zu wollen. Er verfiel in das unkräftigſte Extrem, nämlich in den idylliſirenden Sentimentalismus, und gab ſich dem Glauben hin, daß in den Sphären eines Lehrerthums, das ſeiner Bedeutung im Staate von Jahr zu Jahr ſich immer bewußter worden war, noch mit den ſanft abtröſtenden Kräften einer Scheingefühligkeit etwas geſchafft werden könne. Wo es Rechte zu erringen und ſchreiende Leibesbedürfniſſe zu befriedigen galt, war es vergeblich, mit Ausblicken ins Aeſthetiſche die Gemüther ſtillen zu wollen. Seine Verfügung vom 5. Nov. 1842 iſt dieſes Staatsmannes Warzeichen.*) Mit ihr war auch ſeine praktiſche Unzuläng-

*) Erlaß des Königl. Hohen Miniſteriums der geiſtlichen und Unterrichtsangelegenheiten zu Berlin. Es iſt bei einer beſonderen Veranlaſſung die Nothwendigkeit zur Sprache gekommen, daß der Staat auf Beförderung des Gartenbaues und zwar in Beziehung auf Gemüſe-, Obſt- und auf Blumenzucht beſonders in den untern Regionen der ländlichen Bevölkerung einwirke, wodurch nicht bloß ökonomiſche, ſondern auch ſehr erhebliche ſittliche Zwecke erreicht werden können. Es wird hervorgehoben, daß es ein höchſt wichtiger Fortſchritt in der Bildung des gemeinen Landmanns ſei, wenn er in ſeinem kleinen Garten außer den Kartoffeln, von deren Erträgen er ſich nähren will, auch ein beſſeres Gemüſe ſich erzieht oder den Obſtbaum pflanzt und veredelt, von dem er erſt nach Jahren Nutzen haben kann, oder endlich auch die Blume erzieht, wartet und pflegt, die ihn nur durch Geſtalt und Duft erfreuen ſoll. Es werde dadurch ein wichtiger Abſchnitt in ſeiner geiſtigen und moraliſchen Entwickelung bezeichnet, nämlich der glückliche Uebergang aus dem Leben in der bloßen Befriedigung der ſinnlichen Nothdurft zu der edleren Empfänglichkeit für würdigere Genüſſe des Lebens und zugleich der Beginn einer erweiterten und gewißermaßen uneigennützigen, alſo ſittlicheren Thätigkeit. Wo der kleine Landmann, alſo der Bauer, Käthner, Tagelöhner, wenn er von der ſauern Feldarbeit des Tages am Abend nach Hauſe kehrt, ſtatt ſich verdroſſen und ſchläfrig auf die Bank zu werfen oder dem Wirthshauſe zuzueilen, eine Erholung finde, in ſein Gärtchen zu gehen, ſeine Beete zu muſtern, die jungen Obſtbäume zu unterſuchen, die Blumen zu begießen und nachzuſehen, wie Frau und Kinder über Tage ihre Pflicht gethan, da ſei der Grund eines beſſern ſittlicheren Daſeins, namentlich einer glücklicheren Häuslichkeit gelegt. Die Richtigkeit dieſer Bemerkungen läßt ſich wohl nicht verkennen. Die Organe, durch welche auf die Realiſirung dieſer Verbeſſerung hingewirkt werden kann, ſind die Landſchullehrer, und die Mittel, um ſolche für dieſen ihren Beruf tüchtig zu machen, ſind die Schullehrerſeminare. Wenn es in denſelben auch an Gelegenheit nicht fehlt, den Zöglingen die nöthigen Kenntniſſe im Gartenbau beizubringen, ſo kommt es doch darauf an, ob ſie auch allenthalben hinreichende Gelegenheit zu praktiſcher Uebung erhalten, und beſonders, ob ihnen allenthalben jener angedeutete Zweck ihrer Unterweiſung hinreichend klar gemacht und ans Herz gelegt, ob ihnen als eine weſentliche Berufspflicht bezeichnet wird, daß ſie auch die im Gartenbau erworbenen Kenntniſſe ebenſo wie ihr übriges Wiſſen zum gemeinen Beſten und nicht bloß zur Beſſerung ihrer perſönlichen Lage anzuwenden und ſich als Lehrer, Rathgeber, Ermunterer und Muſter auch in dieſer Beziehung zu beweiſen haben. Ich trage dem Königl. Provincialſchulcollegium auf, die Directoren der Schullehrerſeminare auf dieſen nicht unwichtigen Gegenſtand aufmerkſam und denſelben zur Pflicht zu machen, ſo weit es die Verhältniſſe verſtatten, dahin zu wirken, daß den Seminariſten nicht allein Kenntniſſe im Gartenbau beigebracht, ſondern daß dieſelben auch wo möglich praktiſch darin geübt und darauf hingewieſen werden, welche wichtigen Zwecke durch die Förderung desſelben unter den Landbewohnern erreicht werden können. Das Königl. Provincialſchulcollegium wird bei der Reviſion der Schullehrerſeminare auch dieſem Gegenſtand ſeine Aufmerkſamkeit widmen und die Directoren veranlaſſen,

lichkeit, in die Lehrerwelt und in das Lehrerbildungsweſen poſitiv einzugreifen, vor jedermann dargethan. Er konnte nur noch auf den Gedanken verfallen, ſchrecken zu müßen, um etwas zu bedeuten. Dieß geſchah durch zwei Maßregeln, durch die er der Hydra des ihm verdorben ſcheinenden Lehrerthums die Köpfe nehmen zu ſollen wähnte. Die erſte war die Aufhebung des Breslauer Schullehrerſeminars, die andere die Herbeiführung der Außerdienſtſtellung Dieſterwegs.

3. Das Breslauer Seminar, dem Unterzeichneten aus den Jahren 1833—36 aus ſeiner Zugehörigkeit zu demſelben bekannt, litt bei einer engen, armſeligen äußerlichen Einrichtung damals ſtets an einer Ueberzahl von Zöglingen, an ſchwachen Leitern und noch ſchwächerer Theologie. Die Provincialbehörde glaubte bei dem Mangel an Lehrern in Schleſien dem Seminar immer größere Lieferungen von ausgebildeten Lehrern anſinnen zu dürfen, als ob vorhandene dürftig gehaltene Anſtalten im Stande wären, die ſich ſteigernden Bedürfniſſe eines anſchwellenden Lebens zu befriedigen. So war es gekommen, daß in den genannten Jahren in den drei Seminarlehrcurſen je fünfzig Zöglinge, Seminargäſte ungerechnet, ſich befanden, das heißt eine Zahl, welche weder diſciplinariſch, noch pädagogiſch, noch überhaupt bildend zu bewältigen war. Da der elende Raum des unpaſſenden alten Anſtaltsgebäudes die 150 jungen, meiſt aus der Provinz ſtammenden Leute kaum zu $^2/_3$ faßte, ſo glaubte man, klug zu ſein, wenn man einen Schwarm von fünfzig aus der Anſtalt hinaus thäte. Die Weisheit der älteren Lehrer erkor hierzu den älteſten Cötus, d. h. diejenigen Zöglinge, welche das alte damalige Breslau mit ſeinen Spelunken und Schankeinrichtungen bereits in ihren beiden erſten Jahren hinreichend kennen gelernt hatten; der Unterzeichnete, welcher damals dort ein angehender Seminarlehrer war, erinnert ſich mit Beſtimmtheit, in der bez. Conferenz zu Protokoll gegeben zu haben, daß er dieſen Maßregeln nicht beiſtimmen könne, vielmehr vorſchlagen müße, daß man den jüngſten Cötus ſeine Wohnung in der Stadt, die ihm völlig fremd ſei, nehmen zu laſſen habe; ſo werde die Führung im erſten Jahre eine verlängerte Probe werden können zur ſchließlichen definitiven Hereinnahme in das Anſtaltsgebäude. Zöglinge, welche ſich nicht bewähren würden, könnten bei dieſer Maßnahme leicht fern gehalten werden. Da dieſer Vorſchlag keine Zuſtimmung fand, ſo kam bald ein heimlicher Schaden, grobe Unſittlichkeit unter die Zöglinge der Anſtalt, ja ſelbſt ſpäter bis an einen Leiter derſelben hinan; ſchwache Führer waren theils ohne Muth, den Zöglingen die erforderlichen Vorhaltungen zu machen, theils ohne Kraft, durch überlegene Sittlichkeit einen dauernden Einfluß zu üben, theils ohne Entſchiedenheit und Freudigkeit eines mehr docirten als geübten Glaubens, theils ohne Lehrkunſt, ja Lehrtalent, wo dieſes geeignet war, von Anſehen und Bedeutung zu ſein. So gewann ein formaliſtiſches Schulmeiſterthum mit aller Macht den Vorſprung über die ethiſchen Schutz- und Triebkräfte des Glaubens, der Gottesfurcht, der Auctorität, und es kam dazu, daß, indem man einen Zwieſpalt im Lehrercollegium nicht zu beſeitigen geſucht hatte, das Ganze zunächſt in Parteiungen unter ſich und gegen den Director zerfiel. Dabei war das Seminar unter dem damaligen Director von der politiſchen Atmoſphäre Breslaus nicht unangeſteckt geblieben. Man hatte der Anſtalt wohl ein prächtiges Haus gebaut, aber das half dem inneren Verfall nicht ab. Kam zu dieſem allem nun von oben eine unverkennbare Abgunſt gegen das Seminarweſen, wie es damals beſtand, die man dadurch begründete, daß man den nachmals von Eilers oben S. 117 ausgeſprochenen Glauben hegte; kam hierzu eine vielleicht unliebſame Auffaſſung oder eine irgendwie parteiiſch ungünſtig ausgefallene Zuſammenſtellung von einzelnen Vorgängen, welche die Unheilbarkeit der Anſtaltsdiſciplin erkennen laſſen

in ihren Jahresberichten unter beſonderer Rubrik ſich auszuſprechen, ob und was zur Förderung des Gartenbaues in der ihrer Leitung anvertrauten Anſtalt hat geſchehen können. Berlin, den 5. Nov. 1842. Der Miniſter der geiſtl., Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten. (gez.) Eichhorn.

konnten, ſo konnte ein exemplificirendes Vorgehen gegen das Breslauer Seminar kaum ausbleiben. Die Maßnahme, welche zur Ausführung kam, war ſtrenger, als irgend jemand gefürchtet hatte. Der duldſame und gnädige König Friedrich Wilhelm IV., ohne Zweifel durch die ihm erſtatteten Berichte beſtimmt, erließ den Befehl, das evangeliſche Seminar zu Breslau ſofort zu ſchließen und aufzulöſen. Derſelbe wurde am 29. Jan. 1846 vollzogen und gehört zur Charakteriſirung wo nicht Stigmatiſirung des in Verwaltung der Volksſchulſachen durch Eilers berathenen Miniſteriums Eichhorn (vgl. bei der mangelnden Einſicht in die Acten dieſes in den Annalen der preußiſchen Schulwelt einzig daſtehenden traurigen Vorgangs: Chriſtian Gottlieb Scholz, Meine Erlebniſſe als Schulmann. Breslau 1861. S. 246 u. ff.).

4. Das war eine ernſte Maßregel, aus welcher der Gedanke des Miniſters verſtanden werden ſollte, der ihn bei der Leitung des Volksſchulweſens beſtimmte. Sollte ſie denſelben ganz beſonders nach Schleſien hin, wo in Lehrerkreiſen damals eine dem Anſcheine nach mit Beſorgniſſen erfüllende Thätigkeit bemerklich war, anſchaulich machen, ſo ſchien es auch darauf anzukommen, den Ernſt, welcher den König für Erſtrebung eines anderen Geiſtes in Volksſchulangelegenheiten beſeele, ebenfalls im Mittelpuncte des Landes und damit zugleich nach Weſten hin kund zu thun. Es war die Dienſtentlaſſung des Seminardirectors Dieſterweg in Berlin. Derſelbe hatte in ſeinen auf formale Bildung ausgehenden und anfänglich vielbelobten Unterrichtsbeſtrebungen hauptſächlich mit methodiſcher Lehrgeſchicklichkeit ſeine Zöglinge auszuſtatten und zu fördern gewußt, vielleicht hatte dabei weder die religiöſe, noch die geſchichtliche Seite der Bildung an ihnen ausreichende Füllung und Tiefe erhalten, vielleicht auch hatte die damals alle Gebildeten beherrſchende Richtung und Neigung zum Liberalismus ihn zu Vorſchlägen, Meinungen, Aeußerungen in ſeiner Offenheit gebracht, welche nicht angemeſſen erſcheinen konnten in ſeiner Stellung, ſchließlich Mishelligkeiten mit einem früheren Vorgeſetzten, der, nachdem er einmal aufgehört hatte, es zu ſein, nachträglich es wieder geworden, wurden Anläſſe, Dieſterweg den Rath zu ertheilen, aus ſeiner amtlichen Stellung 1847 zu treten (vgl. das Dieſterwegſche Jahrbuch 1852 und Julius Richter, Otto Schulz. Berlin 1855).

Mit dieſen beiden terroriſtiſchen Maßregeln war das Miniſterium Eichhorn überall auch für diejenigen Schichten des bewegteren Volkes, das für gewöhnlich nicht an Vorgängen auf dem Gebiete des Schullebens Intereſſe nimmt, charakteriſirt, aber in ſeiner Beſtrebung, eine Grundlegung zu bewirken für einen neuen Aufbau beſſerer allgemeiner Zuſtände an Stelle der angeblich übeln, war es damit noch wenig vorwärts gekommen.

Das Jahr 1848 kam und nahm Eichhorn ſammt Eilers in ſeinen Wogenſchlägen mit hinweg.

C. Neueſte Zeiten.

1. Unterdeſſen war ein anderer Rathgeber bereits mehrere Jahre im Miniſterio dienſtleiſtend beſchäftigt und gebildet worden, welcher nun allgemach in den Vordergrund und ans Ruder der zu leitenden Volksſchulen in Preußen gelangte.

Hatte Eichhorn in ſeinem Miniſterium gefühlt, daß mit Eilers für die Seminar- und Volksſchulverwaltung doch eine Kraft nicht gegeben ſei, durch welche er hoffen dürfe, den Aufgaben ſelbſtändig gerecht zu werden, die jenen wichtigen, zahlreichen und mannigfach geformten Anſtalten in der Gegenwart geſtellt werden müßen und mochte hierzu die Wirkung beigetragen haben, welche die angezogene Verfügung vom 5. Nov. 1842 hervorgebracht hatte: ſo war es gewiß ein folgenreicherer Gedanke als andere von ihm, dem Eilers eine jüngere Kraft an die Seite zu geben, welche vom Seminar- und Volksſchulweſen eben ſo ſehr eine erfahrungsmäßige als wiſſenſchaftliche Kenntnis, verbunden mit der gehörigen That- und Arbeitskraft, beſäße. Was ſeit Dreiſts Abgange immer Harniſch bedauert hatte, daß die Sachen der Volksſchule im Miniſterio nicht von einem Manne aus der Schicht wirklicher Seminar- oder Volksſchulmänner

bearbeitet würden, das wurde jetzt um so erforderlicher in Ausführung zu bringen, als Eilers in der ihm eigenen Trübseligkeit und Verstimmung und noch mehr in seinem Mistrauen gegen die Richtung, welche das Volksschulwesen zu Altensteins Zeiten genommen, die Vertrauen erweckende und ausgleichende Milde Kortüms nicht von fern hatte, noch zu erweisen sich angelegen sein ließ.

Friedrich Stiehl, dem Geh. Rathe Eilers aus den Altensteinschen Zeiten vom Seminar zu Neuwied her bekannt, ward ihm in der Eigenschaft eines Regierungsrathes, wenn wir nicht irren, als sein Hülfsarbeiter an die Seite gegeben. Den Pestalozzismus hatte er, wie mancher andere, aus erster und darum doch nicht aus ansprechender Quelle kennen zu lernen Gelegenheit gehabt, als er unter Braun, einem Erzpestalozzianer, sonderlich im Musikalischen, seine Laufbahn als Seminarlehrer zu Neuwied begann. Seine Inhaltsleere mußte ihm, einem Schüler von Nitzsch, damals in Bonn, wie anderen nüchternen Männern anderwärts, welche das Loos getroffen hatte, an der Seite von genuinen Pestalozzianern zu wirken, eben so unverkennbar als unerträglich werden. In Verfolgung der ausgetretenen und ausgelebten methodischen Wege Pestalozzis verzehrten viele wohlgesinnte Lehrer damals ihre Kraft und die ihrer Schüler, um so eifriger und unverdrossener, als es doch den Anschein nahm, als ließe sich eine Art von Lehrresultat aus solchem Thun und Treiben aufweisen — ein geübter, gewitzigter Verstand, mochten auch Herz und Phantasie darüber leer ausgehen. Das Schlimmste aber war, daß wahre christliche Erkenntnis und Frömmigkeit, sowie echte Vaterlandsliebe und Nationalgesinnung dabei an der Jugend nicht zu ihrem Rechte kommen konnten. Hie und da in preußischen Landen war die Leerheit und die Unfruchtbarkeit dieser Richtung im Bildungswesen längst erkannt: ich meine in einzelnen Seminarien, schon seit Hoffmann in Bunzlau, seit Harnisch in Weißenfels (vgl. darüber Pranges Aufsatz über Dr. W. Harnisch in den Berliner Blättern für Schule und Erziehung, 1866, Mai), seit Striez und O. Schulz in Potsdam, Neuzelle und theilweise auch in Berlin, seit 1840, in welchem Jahre der Unterzeichnete nach Erfurt kam, auch dort. Es kam nur darauf an, die Resultate, welche hier mit der Pflege geschichtlicher Unterrichtsstoffe aus dem geistlichen und weltlichen Leben des Volkes gewonnen worden waren, an allen Lehrerbildungsstätten im Lande erstreben zu lassen. Das hat Stiehl im Laufe der Zeit nach und nach in der That in steigendem Fortgange geschafft. War seit Gründung des Unterrichtsministeriums der Minister selbst oder doch sein in Schulsachen vortragender Rath der mehr oder weniger Leben und Ton angebende Mittelpunct im Volksschulwesen des Landes, und hatte sich nach den verschiedenen Persönlichkeiten im Altensteinschen Ministerium Gang und Ziel des Unterrichtswesens merkbar genug modificirt, so war mit Stiehl ein Mann gegeben, der seit seinem Eintritt in das Ministerium zu Eilers Zeiten in den verschiedensten Zeiten und unter den verschiedensten einander ablösenden Ministern, d. h. unter Eichhorn, Graf Schwerin, Rodbertus, v. Ladenberg, v. Raumer, v. Bethmann-Hollweg und v. Mühler die Entwicklung des Seminar- und Volksschulwesens in Preußen in solche Continuität, Organisation und Triebkraft versetzt hat, daß weder der Wechsel der Ministerpersönlichkeiten, noch der sich ändernde Charakter in den Volksstimmungen einen merkbaren oder wesentlichen Einfluß geübt hat. Er ist der Mann gewesen, durch den die preußische Volksschule, wenigstens die evangelische (denn die katholische ist von jeher nur Spiegelbild von ihr wider Willen) zu einem großen, einheitlichen, staatlichen Organismus geworden ist, der in allen Theilen nun wissen kann, was er soll, weil auf allen Puncten der Verwaltung und Ausführung ein Gedanke nunmehr deutlich werden kann, welcher es leitet. Nachdem sich Stiehl der Auffassung bemächtigt hatte, welche Altenstein über das Volksschulwesen gehegt hatte und zur Ausführung kommen ließ: konnte es ihm nicht entgehen, daß, wie nach provincialen Abstufungen, so auch nach Bedingungen, die das Wesen der Bildung tiefer berühren, das Volksschulwesen in Preußen sehr verschieden gepflegt

und gehandhabt werde. In der einen Provinz hatte es Dinterſche, in der anderen Zerrennerſche, in der dritten Harniſchiſche, in der vierten Dieſterwegſche Anflüge oder Beiſchmäcke, und wie berechtigt dieſe Subjectivitäten in einzelnen ihrer Seiten und Wirkungen auch immer verhältnismäßig erſcheinen mochten, ſo fehlte doch die Einheit, welche in die gemeinſame Aufgabe der vielgegliederten Volksſchulwelt einen auch nur etwas ſicher belebenden gemeinſamen Halt, Charakter, Mittel- und Ausgangspunct geben konnte. Dieſe Einheit und Uebereinſtimmung zu finden, galt es. Sie lag in der Pflege eines gemeinſamen hiſtoriſchen Gehaltes durch den Unterricht an Stelle einer überall ſich vorfindenden Richtung, welche unter Vernachläſſigung des hiſtoriſchen Elements auf Erlangung einer ſogenannten formellen Bildung ausgieng. Die hiſtoriſche Baſis, auf welche der Volksunterricht gleichmäßig überall zur Weckung und Warnehmung der erziehlichen ſittlichen Kräfte, welche im Gedenken und Erinnern enthalten ſind, eintreten ſollte, war eines Theils eine religiöſe, andern Theils eine vaterlandsmäßige. Man hätte glauben ſollen, daß ſich die Volkslehrer durch das ganze Land darüber hätten freuen müßen, daß ſie nun die edle Aufgabe erhielten, ex officio etwas gemeinſames mit Beſtimmtheit zu pflegen, was ihrem Evangelismus und Patriotismus hätte Genüge thun können, an Stelle des ſo troſtloſen Abmühens um Erlangung einer Verſtandeswitzigung an Form, Zahl, Grammatik oder gar an Verſuchen in Auffindung kritiſcher Standpuncte bei Behandlung des Heiligen. Es kam anders, wie wir weiter unten ſehen werden. Es iſt das Verdienſt von Stiehls Bemühungen, die Schule, für die er im ſtillen die Aufgabe, welche er aus der Zeit erſchaut, die Mittel, die er aus Verſuchen einzelner erſpäht, die Wege, die er als bewährt erkannt, das Ziel, das er erreicht ſah, ſichrer als zuvor gefunden, und auf die eine chriſtliche und evangeliſche und vaterländiſche gemeinſame Baſis durch das ganze Land geſtellt zu haben. Sie hat als Aufgabe erhalten, jedem aus dem Volke einen beſtimmten gemeinſchaftlichen Inhalt zu erwerben und zu bewahren, ohne den weder die Bildung eines Volkes als eines Ganzen, noch die eines Einzelnen in ihm Halt oder Werth hat, weil in einer andern nicht die Bürgſchaft liegt, daß ſie nicht das Volk um das geiſtige Erbe ſeiner Väter, d. i. um ſein beſtes Theil, bringen läßt. Der Peſtalozzismus in ſeiner Leere, wie in ſeinem Unvermögen, Kraft aus Nichtigem hervorzubringen, iſt erkannt und in ſeiner Nudität zur Seite geſtellt. Auch die Eilersſche Verdrießlichkeit und Süßlichkeit in der Lehrerbildung, vermöge deren die aus den Seminarien tretenden Zöglinge auch befähigt ſein ſollten „mit den Bauernweibern zu ſchwatzen oder ein Gärtlein anzulegen,“ iſt in glückliche Vergeſſenheit gekommen. Die Gründlichkeit ernſter Lehrerbildung iſt geſchützt und geſichert, die Volksſchule hat ein gehaltvolles Ziel durch Stiehl erhalten, und ſeiner Energie und zähen Widerſtandskraft iſt das Verdienſt nicht abzuſtreiten, daß dieſem Ziele in allen Volksſchulen von Memel bis Weſel zugeſtrebt wird. Dieſe Schule und ihre Jugend iſt ſich eines Gemeinbeſitzes bewußt worden, in welchem die Vorbedingung für alle und jede echte deutſche Nationalbildung enthalten iſt. Ohne Intereſſe für ein geiſtiges Gemeingut keine Hoffnung auf Nationalbildung! Wie die echten Chriſtengemeinden eins ſind durch die Gemeinſchaft am Evangelio, das ſie beſitzen, ſo die evangeliſchen Volksſchulen Preußens durch die eine Geſchichte, die ſie pflegen, nämlich die chriſtliche, welche ſich in ihnen zur deutſchen und zur preußiſchen mit allen ihren Gaben und Kräften geſtaltet und entfaltet.

2. Das gonvernementale Mittel, welches von Stiehl zur Erreichung dieſer mit richtigem ſtaatsmänniſchem Blicke erkannten Aufgaben auf dem Gebiete der evangeliſchen Volksſchule und nicht ohne Energie in Anwendung gebracht wurde, war der Erlaß der drei preußiſchen ſogenannten Schulregulative. Was ſind dieſe vielberufenen Regulative? Es ſind drei im J. 1854 durch den Miniſter von Raumer (vergl. [Bindewald's]: der Staatsminiſter von Raumer und ſeine Verwaltung des Miniſteriums ꝛc. Berlin 1860. S. 89—101, wo die Beurtheilung der Thätigkeit des Miniſters in einem ganz aus Eilers'ſchen Anſchauungen kommenden Lichte gegeben iſt) erlaſſene

Verordnungen, deren erſte, vom 1. Oct., ſich auf den in den evang. Schullehrerſeminarien des Landes zu ertheilenden Unterricht, die zweite, vom 2 Oct., ſich auf die Vorbildung evang. Seminarpräparanden, die dritte, vom 3. Oct., ſich auf die Grundzüge, betreffend Einrichtung und Unterricht der evang. einclaſſigen Elementarſchule bezieht. Sie erſchienen im amtlichen Druck unter dem Titel: Die drei preußiſchen Regulative vom 1., 2. und 3. Oct. 1854, im amtlichen Auftrage zuſammengeſtellt und zum Druck befördert von F. Stiehl, Geh. Reg.-Rath ꝛc. Berlin 1854, Verlag von Wilh. Hertz (Beſſerſche Buchhandlung) S. 76. „Beiträge zur Geſchichte der Regulative ꝛc." hat W. Stolzenburg, Regierungs- ꝛc. Rath in Liegnitz, Breslau 1860. S. 204 herausgegeben. Der vorhergeſehene Streit über ſie brach ſofort nach ihrer Erlaſſung aus. In den Tagesblättern wurde mehr oder minder einſichtig oder einſeitig Oppoſition gemacht; in manchen Kreiſen des Landes wurde geradezu gegen ſie als Objecte politiſchen Intereſſes agitirt und operirt. Und dadurch kamen ſie vor das parlamentariſche Forum. Während wir ihren Inhalt ſowie die Geſchicke, welche die Regulative unter der Behandlung der Tagesſchriftſtellerei erfuhren, auf ſich beruhen laſſen, glauben wir hier den Verlauf ihrer Schickſale in den Verhandlungen des Landtags der preuß. Monarchie darſtellen zu ſollen, da derſelbe von geſchichtlichem Charakter iſt und auf ihre Anwendung Einfluß gehabt hat. — Im J. 1855 ſchon wurden infolge der ſogenannten „Dortmunder Petition", welche 116 Bewohner des Kreiſes Dortmund bei der zweiten Kammer des Landtages eingereicht hatten, um eine Stundung in der Ausführung der Regulative zu erlangen, und infolge der daran ſich ſchließenden Anträge der Abgeordneten Harkort und Genoſſen auf Vorlegung des „verheißenen allgemeinen Schulgeſetzes" Verhandlungen über ſie im Hauſe der Abgeordneten und vor der Nation herbeigeführt. Das Gutachten der Unterrichtscommiſſion von dem nachmaligen Cultusminiſter von Bethmann-Hollweg, auf Grund umfaſſender Berathungen erbaut, legte ein tief eingehendes und wohl motivirtes, ſehr günſtiges Zeugnis für die Regulative ab; zur Berathung ſelbſt im Plenum des Abgeordnetenhauſes gelangten jene Petitionen indes nicht mehr (vgl. Stiehls Actenſtücke ꝛc. S. 12—45). Die Berichte der Unterrichtscommiſſion erklärten die in den Regulativen niedergelegten Principien und Grundſätze für die richtigen, vertraten aber auch in Uebereinſtimmung mit der Staatsregierung die Anſicht, daß die Regulative in ihren Einzelanweiſungen und Ausführungen nicht etwas fertiges und abgeſchloſſenes ſein ſollten. — Der Fortgang der Angelegenheit bis zu der Erklärung, daß die Regulative nicht als etwas neues und willkürliches in der Entwicklung des preuß. Unterrichtsweſens eingetreten ſeien, ſondern im organiſchen Zuſammenhange mit deſſen Geſchichte und Tradition ſtänden, iſt dargelegt in der Schrift von F. Stiehl: „Actenſtücke zur Geſchichte und zum Verſtändnis der drei pr. Reg. Berlin 1855." S. 96 in 8. Von da ab ſind die Regulative unter Leitung der Provincialbehörden in den betreffenden Unterrichtsanſtalten nach Möglichkeit in Ausführung gebracht worden, ohne daß ſeitens der oberſten Unterrichtsbehörden in dieſer Entwicklung durch weitere Vorſchriften wäre eingegriffen worden. In der Rheinprovinz und in Weſtfalen erhielten ſie auf Antrag der rheiniſch-weſtfäliſchen Synode unter Genehmigung des Miniſteriums einige Modificationen, welche durch die dort obwaltenden kirchlichen Verhältniſſe erforderlich waren.

3. Vom J. 1859 ab trat aber infolge von zwei erneuerten Petitionen, die auf ihre Abänderung gerichtet waren, eine umfaſſende und energiſche Behandlung der Volksunterrichts- und Volkserziehungsfrage ſowie der Stellung der Regulative zu denſelben in den beiden Häuſern des Landtags ein, welche zu den im „Centralblatt für die geſammte Unterrichtsverwaltung in Preußen," Jahrgang 1859, S. 276—298 enthaltenen Verhandlungen im Abgeordnetenhauſe und von S. 361—371 zur Behandlung der in der Unterrichtscommiſſion vom Referenten aufgeſtellten, aber von der Commiſſion ſelbſt nicht angenommenen Theſen führte. Der erſteren dieſer Theſen zufolge ſollte „das Reg. vom 3. Oct. 1854 die Elementar- oder Volksſchule in der That mit einem

Uebermaße von religiösem Memorirstoff belasten" und zufolge der anderen sollte das Uebermaß des vorgeschriebenen religiösen Stoffes außer dem Lesen, Schreiben, Rechnen und Singen allen übrigen Unterricht in den sogenannten gemeinnützigen (realen) Kenntnissen auf ein Minimum beschränken oder ihn ganz unmöglich machen." — Das Haus der Abgeordneten beschloß in seiner Sitzung vom 7. Nov. 1859, die beiden Petitionen, welche zu der betreffenden Verhandlung Veranlassung geworden, der Staatsregierung zu überweisen und dabei die Erwartung auszusprechen, daß dieselbe die seit Erlaß des Regulativs vom 3. Oct. im Lande vielfach hervorgetretenen Klagen über die Ueberlastung der Elementarschule mit zuviel religiösem Memorirstoff in Erwägung ziehen und das Geeignete zur Hebung der Klage veranlassen werde. In dem betreffenden Berichte der Unterrichtscommission des Abgeordnetenhauses war dabei die Frage über die principielle Bedeutung der drei preuß. Reg. vom 1., 2. und 3. Oct. 1854 in Betracht gezogen und ist dem gegenüber die principielle Stellung der Regierung zur Sache in der stattgefundenen Sitzung ausführlich dargelegt worden (vgl. Centralblatt 1859. S. 691 Nr. 86). Als ihre Hauptpuncte sind anzusehen: 1) Würden die Regulative in irgend einer Weise außer Kraft gesetzt, so wäre dies einer der schwersten Schläge, welche das Schulwesen treffen könnten, weil es einer Preisgebung der heilsamsten Principien gleichkommen würde. 2) Wenn die erhobenen Klagen begründet wären, so könnten dieselben sich nicht sowohl gegen die Regulative richten, als gegen eine verkehrte, irrthümliche und versäumende Auslegung der Regulative an den betreffenden Orten; 3) die Regulative sind kein mechanisirendes, die Entwicklung des Individuums und des Unterrichts bis in die Details einengendes Instrument, sondern sie enthalten Principien, auf denen eine gesunde Volksbildung weiter ausgestaltet und hinsichtlich deren irrthümlicher und misverstandener Ausführung seitens der Regierung überwacht und in die richtigen Grenzen zurückgeführt werden soll."

Der damalige Minister von Bethmann-Hollweg, bekanntlich ein Zögling Carl Ritters und in pädagogischen Dingen durch diesen Schüler von Salzmann, Guts-Muths und Pestalozzi gründlich durchgebildet (vgl. Kramers Leben Carl Ritters), erklärte in der denkwürdigen Circularverfügung vom 19. Nov. 1859 (Nr. 24,809), worin er so sicher auf dem bisher von der Regierung eingenommen Standpuncte zu beharren als in die Begehrnisse der Petition soweit zu willigen weiß, als sie das Wesen der Regulative selbst nicht beeinträchtigen, „wie er es sich habe angelegen sein lassen, von jeder zugänglichen und zuverläßigen Seite Einsicht in die Lage der Sache sich zu verschaffen und erst, nachdem es ihm möglich geworden, persönlich von evangelischen Schullehrerseminarien (Cöpenick, Bunzlau, Münsterberg) und Elementarschulen, welche auf das genaueste nach Maßgabe der Regulative eingerichtet sind und auf Grund derselben seit längerer Zeit arbeiten, eingehende Kenntnis zu nehmen, nicht anstehe, Eröffnungen zu machen." Der Minister stellt zuerst den Befund der Ertheilung des Religionsunterrichts dar und bestärkt die Behörden in dem Begonnenen, macht aber dabei bemerklich, „wie auch darauf zu achten sein werde, daß das reiche, dem Gedächtnis fest überlieferte Material von Schriftstellen vielleicht eben in seiner Reichhaltigkeit, nicht als ein todter Besitz zum Hindernis des begrifflichen Verständnisses und der persönlichen Aneignung werde, welche beide in ihrer naturgemäßen Wechselwirkung für jeden gebildeten evangelischen Christen, vor allem für den Jugendlehrer die Hauptsache bleiben." Der Minister hebt dann die von ihm in der Präparandenbildung theils schon bemerkten, theils noch zu erhoffenden Fortschritte und Vortheile hervor, die der Seminarbildung zu gute kommen müßen und spricht mildernd und vermittelnd sein Erwarten aus, daß die k. Regierungen für die Fälle, wo eine zu große Anstrengung des Gedächtnisses dem Verständnis und der freien geistigen Ausbildung Eintrag thun sollte, die Lehrer dahin anweisen werden, daß in der Präparandenbildung und in der Elementarschule ein Verständnis der Sonntagsepisteln nach dem Wortinhalte ohne deren gedächtnismäßige Einprägung genügen müße. Die Zahl der zu erlernenden

30 Kirchenlieder soll nicht über 40 erhöht werden und in Betreff der Bibelsprüche soll eine Zahl von 180 als das Maß angesehen werden, welches zu überschreiten eine Schule nicht genöthigt werden soll.

Wenn nun in diesem Stücke der Minister in gewißem Grade die Anträge der Petitionen berücksichtigt, so empfiehlt er wie den Lehrern so den Revisoren, auf den in den Regulativen ausgesprochenen Grundsatz Gewicht zu legen, welchem zufolge es Hauptaufgabe des Lehrers sei, „den auf den beschriebenen Gebieten belegenen Inhalt zu entwickeln, zum klaren Verständnis und zum Besitz der Kinder zu bringen." Es wird dann auf die unterrichtliche Behandlung der biblischen Geschichte näher eingegangen und ein Auswendiglernen derselben auf jeder Stufe des Elementar- und Seminarunterrichts untersagt, wie dies allerdings in manchen Schulen stattgefunden. Der Minister bemerkt hiezu, „wie hier eine Uebergangszeit, wie auf allen Gebieten neuer geistiger Entwicklungen, erforderlich sei, während welcher Unvollkommenheiten zwar getragen, aber offenbare Misgriffe doch auch verhütet und Uebelstände nach Möglichkeit gebessert werden müßen," und er giebt sachdienliche Rathschläge, wie einerseits von den gegenwärtigen Lehrer Misgriffe könnten vermieden und die zukünftigen Seminaristen in die Lage gesetzt werden, wenigstens das Material der biblischen Geschichte vollständig zu beherrschen. „In den Seminarien aber sei von dem biblischen Geschichtsunterricht zu große Weitläufigkeit und eine mehr theologischer Wissenschaft als christlicher Volksbildung angehörige Behandlung auszuschließen, auch dafür zu sorgen, daß in der festgesetzten Zeit die ganze biblische Geschichte in Erklärung und didaktischer Anweisung durchgenommen werde." —

So glaubt der Minister den Vorwurf einer Ueberlastung des Gedächtnisses der Elementarschulen abgewehrt zu haben, und spricht das Erwarten nochmals sehr entschieden aus, daß der verständigen Einprägung des unentbehrlichen religiösen Memorirstoffs in allen evangelischen Elementarschulen besondere Sorgfalt werde zugewendet und einer verkehrten Richtung entgegengetreten werden, welche im Religionsunterricht des Volkes Geist und Bildung außerhalb des positiven Inhalts und ohne denselben wecken zu können vermeint. Hierauf wendet sich der Minister zu den Angriffen, welche die Ansicht aussprechen, daß in den nach den Regulativen eingerichteten Schulen die Ausbildung der Jugend in den für das praktische Leben unentbehrlichen Kenntnissen und Fertigkeiten hintenangesetzt werde und spricht es aus, wie er anerkenne, daß gerade die auf die Elementarschulen angewiesenen unteren Classen des Volkes mit einer gediegenen geistigen Bildung ausgerüstet und zu verständigen und geschickten Mitgliedern der bürgerlichen Gesellschaft erzogen werden sollen, deshalb habe er es auch für seine Pflicht gehalten, sich persönlich eingehend davon zu überzeugen, wie nach dieser Richtung hin die Seminarien auf Grund der Regulative der ihnen gestellten Aufgabe genügten. Der von ihm angetroffene Befund der Uebungsschule im Lese-, Rechen-, Schreib- und Zeichenunterricht wurde dargestellt und der noch nicht ganz befriedigende Standpunct des Rechenunterrichts daraus erklärlich gemacht, daß er von Anfängern ertheilt worden, welche ihre Bildung noch nicht nach den in den Regulativen enthaltenen Bestimmungen erhalten hatten und mit Rücksicht auf die besonderen Schwierigkeiten, welche die Seminarien wegen noch mangelhafter Vorbildung der Präparanden im Rechnen und im Unterrichte in der Raumlehre zu überwinden haben, und mit Rücksicht auf die große Bedeutung, welche dieser Unterricht, seine zweckmäßige Ertheilung vorausgesetzt, für die formale geistige Bildung der Lehrer und für die Bedürfnisse des praktischen Lebens hat, läßt der Minister eine Erweiterung der Bestimmungen des Reg. vom 1. Oct. 1854 nach zwei Seiten hin eintreten. Zunächst sollen in der oberen Seminarabtheilung statt Einer (vgl. Ges.-Ausgabe S. 37) zwei Stunden wöchentlich für den Unterricht im Rechnen und in der Raumlehre angesetzt werden. Sodann soll (S. 39) eine weitergehende Ausbildung der Seminaristen etwa bis zur Verhältnisrechnung, den Decimalzahlen, dem Ausziehen der Wurzeln nicht ausnahmsweise von der Provincialbehörde ge-

ſtattet, ſondern fernerhin als eine von den Seminarien zu erwartende Leiſtung angeſehen werden, deren Verfolgung von den k. Provincialſchulcollegien in denjenigen Seminarien unterſagt werden kann, welche wider Erwarten außer Stande ſein ſollten, die unerläßlichſten elementaren Anforderungen zu erfüllen. Den Unterricht in der Naturlehre, der Pflanzen- und Thierkunde hat er zwar über das Bedürfnis der Elementarſchule hinausgehend, aber geeignet gefunden, den Lehrer in Stand zu ſetzen, den betreffenden Inhalt des Leſebuchs für die Elementarſchule fruchtbringend zu erklären und zu erweitern, ſich den praktiſchen Bedürfniſſen des Volkslebens in Anweiſung und Ertheilung von Rath, ſowie in Betheilung an dem Unterricht in Fortbildungsſchulen nützlich zu erweiſen. Hiebei giebt der Miniſter der Erwägung der Schulcollegien anheim, ob nicht, um den ſich praktiſch geltend machenden Bedürfniſſen des Lebens entgegenzukommen, in den Seminarunterricht die wichtigſten elementaren Lehren der Chemie, namentlich ſoweit ſie auf die Agricultur Bezug haben, mehr als bisher, etwa in Anſchluß an die Unterweiſung im Gartenbau und der Obſtbaumzucht, Berückſichtigung finden könnten. Von dem nach den Regulativen in den Seminarien ertheilten Unterrichte in der deutſchen Sprache findet ſich der Miniſter ſehr befriedigt und bezeichnet den Inhalt der Sprache von ſeiner volksthümlichen, ethiſchen und äſthetiſchen Seite als den Hauptgegenſtand der Arbeit dabei. Der Geſangunterricht iſt in ſeinem kirchlichen und volksthümlichen Zwecke empfohlen, desgleichen die bei allen Seminarien eingeführten gymnaſtiſchen Uebungen, und Anordnungen werden in Ausſicht geſtellt, welche den Turnunterricht an den Seminarien nur noch wirkſamer werden machen können. Der Unterricht in der Vaterlandskunde hat dem Miniſter genügt und es hat ſich ihm in durchaus zutreffender Weiſe begründet erwieſen, wie ſich in der verſtändigen Behandlung des Leſebuchs der richtige Anhalt für die Betreibung der vielen Unterrichtsgegenſtände in der Elementarſchule bietet. Wenn daher das in dem Reg. v. 3. Oct. 1854 hinſichtlich des Unterrichts in den Realgegenſtänden vorgeſchriebene Verfahren in keiner Weiſe einer Aenderung bedarf, ſo beſtimmt derſelbe doch, um etwa vorgekommenen Misverſtändniſſen zu begegnen, daß in denjenigen Schulen, in welchen nach der Geſammtausgabe der Reg. wöchentlich 30 Unterrichtsſtunden angeſetzt ſind, von dieſen drei für Vaterlands- und Naturkunde verwendet werden müßen. Wo dieſes aber nach den örtlichen Verhältniſſen in vorausſichtlich wenigen Fällen nicht möglich iſt, muß für den ſich lediglich an das Lehrbuch anſchließenden Unterricht in Vaterlands- und Naturkunde den Lehrern ein planmäßiges Verfahren vorgeſchrieben und muß bei den abzuhaltenden Schulprüfungen genau unterſucht werden, ob die in dieſen Fächern von den Kindern verlangten Kenntniſſe nach Umfang und Klarheit den nothwendig zu ſtellenden Anforderungen entſprechen. Der Miniſter fühlt ſich aus ſeinen unmittelbaren Anſchauungen heraus für die Behandlung der betr. Gebiete in dem Seminarunterricht veranlaßt, die Warnung zu geben, daß über Betreibung der „phyſikaliſchen“ Geographie die Orientirung in politiſchen, technologiſchen und culturgeſchichtlichen Dingen nicht verſäumt werden möge.

4. In der Landtagsſeſſion des Jahres 1860 fanden im Abgeordnetenhauſe von neuem ausführliche und eingehende Verhandlungen über die drei Reg. ſtatt. Während im Vorjahre das Hauptgewicht auf die Verhandlung im Plenum zu legen war, iſt für das J. 1860 der Bericht der Unterrichtscommiſſion wohl zu beachten, wie derſelbe im „Centralblatt“ ebendeſſ. Jahres S. 343 ff. zu finden iſt. Dem Hauſe lagen im ganzen 632 Petitionen vor, welche ſich für die Aufrechterhaltung der Reg. ausſprachen, weil 1) die Regulat. an dem Worte Gottes und dem Katechismus als Grundlage und Mittelpunct des Volksunterrichts und chriſtlich-kirchlicher Erziehung feſthalten; 2) ſie daneben den Unterricht in den für das praktiſche Leben nöthigen und nützlichen Kenntniſſen in vollſtändig genügendem Umfange feſtſtellen; 3) die Behandlungsweiſe, die Form des Unterrichts dahin feſtſtellen, daß dadurch in den Kindern ein kräftiges geiſtiges Leben geweckt und alle Unterrichtsſtoffe für ſie zu Geiſt und Charakter bilden-

dem Eigenthum würden; 4) ſie damit nicht als ein neues Princip in die Volksſchule eintreten, ſondern nur die längſt bewährten Grundſätze der Erziehung und des Unterrichts in beſtimmten Grenzen und richtiger Methode zuſammenfaſſen. An Petitionen gegen die Regulative waren unter den entſprechenden Einflüſſen 44 eingegangen aus Städten wie Berlin, Potsdam, Breslau, Naumburg, Gumbinnen, Bochum, Schönebeck u. a., indem ſie den baldigen Erlaß des Unterrichtsgeſetzes zur definitiven Erledigung der Angelegenheit fordern. Dieſe gegneriſchen Petitionen enthielten 1) die Behauptung der Verfaſſungswidrigkeit des Erlaſſes der Reg.; 2) die Beſchwerde gegen das dritte Reg., betr. die 1claſſige Elementarſchule: a. im Religionsunterricht ſei der Memorirſtoff ſo überhäuft, daß dadurch ein verſtändnisvolles Eindringen unmöglich gemacht und ſelbſt die Liebe zur Religion zurückgedrängt werde; b. der Unterricht in den Realien werde auf ein zu geringes, den Bildungsverhältniſſen des Volks ſowie dem praktiſchen Leben nicht genügendes Maß eingeſchränkt; 3) Beſchwerden gegen das erſte und zweite Reg. der Bildung der Seminariſten und Präparanden betreffend. Die Commiſſion unterwarf dieſe Beſchwerden in ihren Haupteinwürfen einer gründlichen Unterſuchung und faßte ſchließlich die am Ende der dritten Abtheilung dieſer Beſchwerden aufgeführten Reſultate ihrer Berathungen dahin zuſammen, daß dem Abgeordnetenhauſe zu empfehlen ſei, unter Ueberweiſung ſämmtlicher Petitionen an das Staatsminiſterium zu erklären 1) daß der Erlaß der Reg. für verfaſſungswidrig nicht zu erachten und deshalb die auf ſofortige Beſeitigung derſelben geſtellten Anträge einiger Petenten abzulehnen; 2) daß die Verminderung des religiöſen Memorirſtoffs in der Elementarſchule und bei der Vorbildung der Seminarpräparanden der fortgeſetzten Erwägung des Miniſters zu empfehlen; 3) daß die Vorlegung des im Art. 26 der Verfaſſung verheißenen Unterrichtsgeſetzes und in dieſem zugleich die Entſcheidung über die wünſchenswerthe Steigerung der Leiſtungen in den Schullehrerſeminarien ſowie der Anforderungen an die Seminarpräparanden, wenn irgend möglich, in der nächſten Seſſion erwartet werde. — Der Miniſter v. Bethmann-Hollweg fand ſich nach ſeiner Aeußerung in der glücklichen Lage, alle drei Sätze, den letztern nur mit einer kleinen Reſervation, in der Sitzung am 21. j. J. zur Annahme empfehlen zu können.

5. In Verfolg dieſer Verhandlung ergieng nun vom Miniſter unter dem 3. Sept. 1860 an ſämmtliche Regierungen und Schulcollegien der Erlaß über die Bedürftigkeit und Fähigkeit der Weiterbildung und Entwicklung des nach den Regulativen eingerichteten Schul- und Unterrichtsweſens, und es wurde dabei ausdrücklich erklärt, daß die in den Regulativen enthaltenen Detailanweiſungen nicht als etwas in ſich abgeſchloſſenes und vollendetes angeſehen werden dürften. Der Miniſter fordert von den Behörden eingehenden Bericht behufs Erledigung der durch die Beſchlüſſe des Abgeordnetenhauſes in Anregung gebrachten Fragen, indem er denſelben beſtimmte Geſichtspuncte für ihre Erwägungen empfiehlt.

Auf Grund der hierauf ergangenen Berichte ließ der Miniſter eine „Denkſchrift“ über die der fortgeſetzten Erwägung des Miniſteriums empfohlene Frage wegen Verminderung des religiöſen Memorirſtoffs in der Elementarſchule und bei der Vorbildung der Seminarpräparanden ausarbeiten, die einen wichtigen Beitrag zur Geſchichte der innern Entwicklung des Elementarſchul- und Seminarunterrichtsweſens in den letzten Decennien bildet und einen lehrreichen Einblick in die angeſtrengte und erfolgreiche Arbeit der Schulverwaltung und des Lehrerſtands im Lichte der Regulative eröffnet, ſowie in einen Kampf um Principien, deſſen Urſprung und Tragweite weit über das Gebiet der Schule und der Didaktik hinausreicht. Dieſe Schrift befindet ſich in ihrer ganzen Ausdehnung im „Centralblatt“, Jahrg. 1861 S. 143—179, und über dieſelbe ein Referat in den „Berliner Blättern für Schule und Erziehung“ desſelben Jahres von Nr. 24 ab. — Die Denkſchrift enthielt erſtens die Verfügung vom 3. Sept. 1860, alsdann eingehende Mittheilungen, welche zum Verſtändnis der Auslaſſungen und Anträge erforderlich erachtet werden, die die Provincialbehörden in ihren Berichten

eingegeben hatten, namentlich mit Rücksicht auf die Auffassungen, welche sie der ihnen gestellten Aufgabe im allgemeinen und der pädagogischen und didaktischen Bedeutung der Regulative zuwenden. Dann werden Auszüge aus den Berichten selbst gegeben, denen zufolge bereits im J. 1860, also nach sechs Jahren etwa, eine Umwandlung der einschlagenden Lehranstalten eingetreten sein soll. Hierauf wird zur Darlegung der Ansichten über die von einer Seite als wünschenswerth erscheinende weise Verminderung des sogenannten religiösen Memorirstoffs in den Elementarschulen ꝛc. eingegangen und zu dem Resultate fortgeschritten, daß der fragliche Memorirstoff 1) für die Elementarschule als zu groß zu bezeichnen sei; 2) daß durch die Präparandenbildung, wie sie durch das Regulativ vorgezeichnet werde, die erforderliche Vorbereitung ausreichend und zweckmäßig werde beschafft werden können, auch wenn den Seminarien ausgedehntere Leistungen angesonnen werden sollten. Schließlich wird auf die Beantwortung der Frage übergegangen, ob eine Verringerung des religiösen Memorirstoffs in der Vorbereitung fürs Seminar nothwendig, resp. wie dieselbe zu bewerkstelligen sei, und nachgewiesen: Erstens, daß es an ausreichendem Anlaß fehle, den für die Präparandenbildung festgesetzten religiösen Memorirstoff um deswillen zu verdrängen, damit für größere andere Leistungen, besonders in den Realfächern, mehr Raum geboten werde; zweitens, daß man aber aus andern Erwägungen zu dem Schluße gelangen könne, daß eine solche Verringerung dennoch als ein Ersatz für die zu ersparende Arbeit nach anderen Seiten hin wünschenswerth sei. Der Präparandenbildung werde die Aufgabe zu stellen sein, daß sie den religiösen Memorirstoff in geistig anregender Weise präsent erhalte und damit ein nur mechanisches Anfassen und Behalten ausschließe u. s. w.

Diese Denkschrift übersandte der Minister unterm 16. Febr. 1861 an die Provincialbehörden des Unterrichts und zeigt, wie dieselbe ergebe, daß und warum es mit der religiösen Jugenderziehung durch die Elementarschule nicht vereinbar sei, den für die letztere vorgeschriebenen Lernstoff zu verdrängen, wie die Gesammtaufgabe der Schule durch Betreibung des Stoffs auch nicht behindert, vielmehr, dessen richtige Behandlung voraussetzt, erheblich gefördert werde und wie die unter allen Umständen nachhaltig zu pflegende Gedächtniskraft der Kinder hier zugleich einen würdigen, lebensvollen und dem geistigen Bedürfnis des Volks entsprechenden Inhalt finde. Es werde, macht der Minister bemerklich, aber auch ersichtlich, nach welchen Seiten hin die Bestimmungen des Reg. vom 3. Oct. 1854 mangelhaft und irrthümlich ausgeführt worden sind, und giebt die hieraus sich als nöthig zeigenden Weisungen. Für den Präparandenunterricht bestimmt der Minister 12 Psalmen (und zwar 1., 8., 19., 23., 32., 46., 51., 84., 90., 103., 121., 139.) und daß nur derjenige religiöse Memorirstoff als präsent gefordert werden soll, welcher für die 1classige Elementarschule im betr. Reg. vorgeschrieben ist. Die durch diese Verkürzung des Memorirstoffs gewonnene Zeit und Kraft ist in erhöhetem Grade nach anderen Seiten hin zu verwenden. Dann folgen weitere Bestimmungen über das Präparandenwesen.

7. Das war die Weiterbildung der Regulative, soweit sie der Minister nach den vorhandenen Zuständen zuläßig und ausführbar anordnete, wie der Herausgeber der damals erschienenen Schrift: „Die Weiterbildung der drei preuß. Regulative ꝛc. Mit einem Vorwort von F. Stiehl. Berlin 1861.“ S. 60. 8. in eben diesem Vorworte limitirend sie bezeichnet. Dem Herausgeber dieser Schrift zufolge bilden die oben vorgeführten Erlasse des Ministers mit der dazu gehörigen Denkschrift „eine wesentliche Ergänzung der drei Regulative.“

Bis hieher ist die Geschichte der parlamentarischen Verhandlungen über die Regulative gediehen und die in den letzteren aufgestellten und festgehaltenen Grundsätze haben weitere Zeit gehabt, sich durch die Seminarien und Elementarschulen in das Leben der evangelischen Schuljugend des Landes unangefochten überzutragen. Seitdem aber ist ein Stillstand in der Weiterbildung der administrativisch geleiteten öffentlichen Schulerziehung, ja selbst in der anfangs überströmenden Beflissenheit, Schriften für Lehrer

und Schüler auf Grund der in den Reg. enthaltenen Beſtimmuugen auszuarbeiten und herauszugeben, auf dem evangeliſchen Volksſchulbereiche eingetreten. Die literariſche Thätigkeit im praktiſchen Dienſte der Regierung ruht zur Zeit.

8. Wie der Lehrinhalt für Geiſt und Gemüth alſo feſtgeſtellt war, that Stiehl unter dem Miniſterium Bethmann-Hollweg die umſichtigſten und folgenreichſten Schritte, um dem Turnweſen, das überall an Principloſigkeit litt, und an den meiſten Stellen, wo es Eingang gefunden hatte, nur kümmerlich vegetirte oder in Zerfahrenheit oder gar in Verwilderung gerathen war, in einen ſchulgerechten Bildungsgang zu bringen und zu einem Lehrgegenſtande zu machen, der auch in der einfachſten Volksſchule betrieben werden könne, damit, wie das Herz mit vaterländiſchem Sinne erfüllt, ſo auch der Leib in Stand geſetzt würde, ſich wehrhaft zu erweiſen, wenn ſolches das Vaterland bedürfen ſollte. Es iſt auch auf dieſem Gebiete nicht weniges und nicht unenergiſches in kurzer Zeit bei mäßigen Mitteln geleiſtet worden.

Bei den Schülerinnen der Volksſchule war ſich Stiehl bewußt, ein wichtiges Werk in die Hand zu nehmen, als er ſich entſchloſſen hatte, den Handarbeitsunterricht zu einem obligatoriſchen Lehrgegenſtande weiblicher Schulen des Landes zu machen. Wunderliche politiſche Bedenken ſogenannter Männer der fortſchrittlichen Freiheit glaubten, daß mit der Einrichtung eines ſolchen Unterrichts ein Eingriff in die Freiheit der einzelnen, welche es vorziehen, ſelbſt mit unausgebeſſertem Hemde, wie die Irländer umherzugehen als von der Staatsſchule angehalten und angeleitet zu werden, ſich ſolches zu flicken, verbunden ſei und daß es daher nicht geſtattet werden dürfe, dem Volke es durch die Schule zu ermöglichen, ſich ſelber praktiſch helfen zu lernen. Die Regierung hat unſers Wiſſens zur Zeit dieſen Gegenſtand nicht weiter in öffentliche Verhandlung gebracht, wahrſcheinlich ohne ihn fallen gelaſſen zu haben. Unter dem Miniſterium von Mühler iſt manches Zeichen von Aufmerkſamkeit erkennbar geworden, die dem Zeichnen in Volksſchulen zugewendet wird.

So iſt, glaube ich, bei manchem Hin- und Herzögern und Schwanken nach der Beſchaffenheit der ſchwierigen Zeit und der noch ſchwierigeren Menſchen niemals das niedere Schulweſen Preußens mehr ein Volksſchulweſen auf den weithin ſich erſtreckenden Territorien Preußens, mehr ein preußiſches, d. h. ein der Verwirklichung eines Nationalſchulweſens näher kommendes geweſen, als das gegenwärtig in Wirkſamkeit vorhandene. Nicht bloß ein unermeßlicher geordneter und geeigneter Apparat iſt für Verwaltung und Ausführung vorhanden; man weiß auch, wenn man ſich nicht verſchloſſen hat gegen die bildende Führung maßgebender Leiter, worin man die Bildung der Nation zu ſuchen habe, nämlich nicht in abgeſonderter, formaler Bildung, ſondern in der Erwerbung der religiöſen, geſchichtlichen und praktiſchen Lebensweisheit unſerer Väter; äußerlich in geordneter Pflege der Wehrkraft bei der männlichen Jugend, bei der weiblichen in der Erwerbung von Geſchicklichkeit in aller nützlicher Handarbeit. Hierin iſt Sinn und Verſtand, und das edle Ziel iſt erreichbar. So bieten wir in Preußen, und zwar mit Abſicht, freilich nicht mehr Schablonenanſtalten den Ausländern dar, von welchen ſie ohne weiteres nur mühſam Abklatſch nehmen können, um ſie auf ihre Zuſtände zu übertragen und Eilers würde nicht mehr zu fürchten haben, daß es den Anlauf nehme, daß Rebellen erzogen werden, ſondern er würde mit uns ſehen können, wenn er ſeine Augen aufgethan haben ſollte, daß ein Volk heranwächst, das ſeinen Glauben und ſeine Geſchichte kennt und das ſeiner gebildeten Leibeskraft und Geſchicklichkeit ſich täglich aller Orten immer bewußter wird.

Was ſich nun während dieſer und der früheren intereſſanten und wichtigen Periode des evangeliſchen Schulweſens in Preußen auf dem Gebiete der Volksſchule römiſch-katholiſchen Bekenntniſſes zugetragen hat, dürfte ſchwierig ſein, von proteſtantiſcher Seite in Worte zu faſſen, wenn nicht der katholiſche Regierungs- und Schulrath Kellner in Trier in ſeiner 1855 herausgekommenen „Volksſchulkunde", welche 9 Monate ſpäter als die des evangeliſchen Schulrathes Bormann ans Licht trat, uns darüber, wenn auch

nicht ein officielles, ſo doch ein völlig ausreichendes Licht gegeben hätte. Derſelbe ſagt in ſeinem Vorwort: „Unſer katholiſches Erziehungs- und Unterrichtsweſen hat den anerkennenswerthen Vortheil, daß es auf einem ſichern und feſten Boden ſteht, der es davor bewahrt, von den Strömungen der Zeit mit fortgeriſſen zu werden; keineswegs aber hindert, vorurtheilsfrei und unbefangen das Gute, was jede dieſer Strömungen bietet, zu prüfen und in ſich aufzunehmen. Möchte auch dieſe Schrift davon ein anſpruchloſes Zeugnis geben." „Als dieſe Schrift bereits zum größten Theil beendigt war, kamen mir," ſchreibt Hr. Kellner, „die drei preuß. Regulative vom 1., 2. und 3. Oct. zu Händen. Wenn ſie auch nur für evangeliſche Schulen beſtimmt ſind, ſo muß ſie doch auch der Katholik als eine wichtige Erſcheinung anerkennen, welche ihm manches zu denken giebt. Die Angriffe, welche ſie mittlerweile erfahren, ſind eben nur ein Beweis dafür, daß ſie das Uebel erkannt und die Wahrheit geboten haben. In der That erſtreben ſie auch nur, daß die Schule zum rechten Selbſtbewußtſein komme u. ſ. w. Die katholiſche Schule iſt durch den feſten Anſchluß an den Fels ihrer Kirche vor jenen Abwegen und Verirrungen bewahrt, denen die Regulative mit Ernſt und Sachkunde zu begegnen ſtreben und wo ſie überhaupt katholiſch blieb, da hat ſie auch jenes ſichere Maß gehalten, welches nicht den Fortſchritt, wohl aber die Ueberſtürzung abwehrt" (So gegeben, Marienwerder Anfangs Mai 1855).

Von einer beſonderen, weſentlichen Entwicklung auf dem Gebiete der alſo an den Fels ihrer Kirche angeſchloſſenen katholiſchen Volksſchule in Preußen iſt uns auch nach der Erſcheinung und den wiederholten Auflagen der beſagten „Volksſchulkunde" überhaupt nichts kund geworden. Sie genießt nicht bloß den ganzen Schutz der Staatsgeſetze, ſondern ſie erfährt außer dem Antheil, welcher den Biſchöfen an ihrer Leitung mitzuſteht, auch die derſelben Staatsbehörden, wie die evangeliſche. Dem Unterzeichneten iſt aus ſeinen früheren beruflichen Stellungen, wo er katholiſches Kirchen- und Schulleben in ſtärkerer Verkörperung als gegenwärtig vor Augen hatte, nur erinnerlich, daß ſich von dieſem Anſchluſſe der Schule an die Kirche ſehr deutlich der Segen des Anſehens und des Schutzes ergeben hat, welchen die Schule genießt, aber ihm iſt nichts bekannt geworden, was die katholiſche Schule Preußens durch die römiſche Kirche als ſolche zur Förderung ihrer beruflichen Thätigkeit empfangen hätte. Dagegen habe ich warnehmen können, wie die geſammte katholiſche Volksſchule, Herrn Kellner, der aus dem evangeliſchen Seminar Zerrenners zu Magdeburg ſtammt, an der Spitze da, wo ſie die Politik freier Hand hatte, in einem getreuen, faſt peinlichen Nachexerciren hinter der evangeliſchen her geweſen und nicht zu ihrem Nachtheil verblieben iſt. Ich weiß in unſerer evangeliſchen Schulwelt weder Methoden, noch Stoffe, noch Einrichtungen anzugeben, welche wir aus dem Schatze der katholiſchen Schulpraxis zu uns herüberzunehmen gehabt hätten; es dürfte nicht ſchwer ſein, dem, der damit unbekannt ſein ſollte, das Gegentheil hievon ſeit Felbigers Zeiten an dem katholiſchen Schulweſen und an den Schriftſtellern desſelben nachzuweiſen. Dies ſoll der katholiſchen Volksſchule von uns nicht zum Vorwurf gemacht werden, denn wir ſprechen mit dem Apoſtel: „Alles iſt Euer!" ſondern es ſoll nur dazu dienen, mich der Aufgabe zu überheben, die Geſchichte des katholiſchen Volksſchulweſens zu beſchreiben, nachdem ich die des evangeliſchen gegeben habe.

III. Statiſtiſches, das preußiſche Volksſchulweſen betreffend.

Die nachfolgenden ſtatiſtiſchen Zahlen werden es dem Kundigen, der Statiſtiſches zu deuten weiß, ſattſam nachweiſen, in welcher Kraft und Fülle das genannte Schulweſen in Preußen vorhanden iſt, ſoweit dies eben Zahlen können.

Erſter ſtatiſtiſcher Nachweis aller öffentlichen Schulen (mit Ausnahme der Gymnaſien ꝛc.) in Städten und auf dem Lande.

Das k. Miniſterium der Unterrichtsangelegenheiten ordnete im April 1819 an, daß von allen k. Regierungen Claſſificationstabellen eingereicht werden ſollten, aus

denen die Zahl aller Schulen in den Städten und auf dem Lande, mit Ausnahme der Gymnasien (Realschulen im gegenwärtigen Sinne gab es noch nicht) und das Einkommen aller dabei angestellten Lehrer zu erfahren wäre. Im Februar 1821 konnte aus den eingegangenen Tabellen folgende summarische Zusammenstellung gemacht werden:

I. Städtische Schulen.

In der Provinz.	Evang.	Kathol.	Summe beider.
a. Preußen	255	49	304
b. Posen	108	107*)	213
c. Brandenbg. (a. Berl.	101	1	102
c. Brandenbg. (b. Prov.	286	3	289
d. Pommern	144	1	145
e. Schlesien	190	145	335
f. Sachsen	367	24	391
g. Westfalen	120	163	286
h. Rheinprovinz . .	127	270	397
Summe	1,698	766	2,462

II. Landschulen.

In der Provinz.	Evang.	Kathol.	Summe beider.
a. Preußen	2,635	524	3,159
b. Posen	455	309**)	784
c. Brandenburg . .	2,517	11	2,528
d. Pommern	2,021	—	2,021
e. Schlesien	1,671	1133	2,804
f. Sachsen	2,170	124	2,294
g. Westfalen . . .	622	801	1,423
h. Rheinprovinz . .	718	1912	2,630
Summe	12,309	4814	17,623

Das Endresultat aus den über das Einkommen der Stadt- und Landschullehrer angelegten Classificationstabellen ergab, daß vorhanden waren:

I. An Stadtschullehrerstellen.

Nro.	Jährliches Einkommen.	Evangel.	Katholisch.	Summe beider
1	unter 50 Thlr. . . .	68	54	122
2	zwischen 50 u. 100 Thl.	293	195	493
3	„ 100 „ 150 „	447	295	742
4	„ 150 „ 200 „	506	188	694
5	„ 200 „ 250 „	443	113	553
6	„ 250 „ 300 „	344	48	392
7	„ 300 „ 350 „	237	24	261
8	„ 350 „ 400 „	139	19	158
9	„ 400 „ 450 „	108	3	114
10	„ 450 „ 500 „	50	9	59
11	„ 500 „ 550 „	35	2	37
12	„ 550 „ 600 „	102	2	104
13	„ 600 „ 650 „	7	—	7
14	„ 650 „ 700 „	3	—	3
15	„ 700 „ 1200 „ incl.	3	—	3
	Summe	2,790	955	3,745
	Darunter sind königl. Stellen . .			800
	„ „ Patronatstellen . .			2,945

Die Unterhaltungskosten aller dieser Stadtschulen betrugen jährlich überhaupt 796,523 Thl. 11 Gr. 10 Pf., wozu der Staat 69,329 Thl. 19 Gr. 4 Pf. in Gelde, Holz, Naturalien ꝛc. überhaupt beitrug. Der Durchschnitt des Einkommens für eine Stadtschullehrerstelle war jährlich 212 Thl. 2 Gr. 9 Pf.

II. An Landschullehrerstellen.

Nro.	Jährliches Einkommen.	Evangel.	Katholisch.	Summe beider.
1	unter 10 Thlr. . . .	263	60	323
2	zwischen 10 u. 20 Thl.	341	216	557
3	„ 20 „ 40 „	1,652	635	2,287
4	„ 40 „ 60 „	2,002	824	2,826
5	„ 60 „ 80 „	2,116	841	2,957
6	„ 80 „ 100 „	1,807	1,026	2,833
7	„ 100 „ 130 „	1,652	768	2,418
8	„ 130 „ 150 „	869	283	1,152
9	„ 150 „ 180 „	794	292	1,086
10	„ 180 „ 200 „	333	81	424
11	„ 200 „ 220 „	209	47	256
12	„ 220 „ 250 „	222	31	253
13	„ 250 „ 300 „	221	23	244
14	„ 300 „ 350 „	124	8	132
15	„ 350 „ 400 „	82	2	84
16	„ 400 „ 450 „	12	—	12
17	„ 450 „ 500 „	8	—	6
	Summe	13,005	5,135	18,140
	Darunter sind königl. Stellen . .			6,851
	„ „ Patronatsstellen . .			11,489

Die Unterhaltungskosten dieser Landschullehrerstellen betrugen jährlich überhaupt 1,556,229 Thl. 6 Gr. 1 Pf., zu welcher der Staat 78,048 Thl. 14 Gr. 3 Pf. in Gelde, Holz, Naturalien ꝛc. hergab. Der Durchschnitt des Einkommens für eine Landschullehrerstelle war jährlich 85 Thl. 19 Gr.

*) Unter dieser Zahl waren 13 Simultanschulen.

**) Hierunter 37 Simultanschulen.

Zweiter statistischer Nachweis. Die nachfolgenden statistischen Nachrichten sind zusammengestellt auf Grundlage der jüngsten amtlichen Veröffentlichung*). Diese amtlichen Mittheilungen erstrecken sich auf den Zeitraum von 1859 bis einschließlich 1861, so daß durch dieselben ein in jeglicher Beziehung zuverläßiges Bild des preußischen Elementarschulwesens der Gegenwart gezeichnet ist. Berücksichtigt in der statistischen Zusammenstellung ist das gesammte Elementarschulwesen, einschließlich der Bürgerschulen, Töchterschulen und sonstigen Mittelschulen. Nicht mit eingeschlossen dagegen sind die höhern Unterrichtsanstalten, als Gymnasien, Progymnasien, Realschulen, höhere Bürgerschulen und ähnliche, mit der Berechtigung zu Entlassungs- und Abgangsprüfungen versehene Anstalten.

Sämmtliche in Betracht kommende Anstalten sind entweder öffentliche oder Privatschulen. Alle Schulen, zu deren Unterhaltung die betheiligten Communen oder Schulsocietäten gesetzlich verpflichtet sind, gelten als öffentliche; Privatschulen dagegen sind solche, zu deren dauernder Unterhaltung eine solche gesetzliche Verpflichtung nicht besteht.

Nach den Religionsbekenntnissen scheiden sich die öffentlichen Schulen in evangelische, katholische, jüdische. Wo bei Schulen, welche von Kindern gemischter Confessionen besucht werden, die Minorität im Verhältnis zur Gesammtzahl der Schüler bedeutend genug ist, wird für den Religionsunterricht der Minorität auf Kosten der Gemeinschaft besonders gesorgt; wo die Minorität sich nur auf wenige Kinder beschränkt, ist diese Sorge den nächst Betheiligten überlassen. Oeffentliche Elementarschulen von Dissidenten sind nicht vorhanden.

Unter der Bezeichnung von Classen sind alle für sich stehenden einclassigen Schulen und alle auf einander folgenden Abtheilungen einer mehrclassigen Schule begriffen, welche grundsätzlich einen besondern Lehrer haben müßen.

In der Zahl der an öffentlichen Elementarschulen angestellten Lehrer und Lehrerinnen sind nur solche Personen berücksichtigt, welche wirkliche Lehrerstellen bekleiden und zwar ohne Rücksicht darauf, ob sie definitiv angestellt sind oder nicht. Hülfslehrer, wenn sie nur zur Vertretung eines Lehrers oder für einzelne Unterrichtsstunden angenommen sind, sowie Lehrerinnen, welche nur in weiblichen Handarbeiten unterrichten, sind nicht mitgezählt.

I. Oeffentliche Elementarschulen. Die Zahl der öffentlichen Schulen und Classen, der Lehrer und Lehrerinnen weist die nachfolgende Tabelle auf. Zu bemerken ist dabei lediglich, daß der Buchstabe A die Städte, B das Land, C die Gesammtzahl angiebt.

*) Centralblatt für die gesammte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Jahrgang 1864. Augustheft. (Das Heft ist unter seinem besondern Titel zu dem Preise von 2 Thlr. einzeln zu beziehen.)

Name der Provinzen.		Oeffentliche Elementarschulen (Ende 1861)											
		Evangelische.				Katholische.				Jüdische.			
		Zahl.	Classen.	Lehrer.	Lehrerinnen.	Zahl.	Classen.	Lehrer.	Lehrerinnen.	Zahl.	Classen.	Lehrer.	Lehrerinnen.
I. Preußen.	A.	289	857	798	77	80	204	160	47	8	13	13	—
	B.	3,828	3,629	3,618	5	924	984	988	3	—	—	—	—
	C.	3,597	4,486	4,411	82	1,004	1,168	1,128	50	8	13	13	—
II. Posen.	A.	150	353	348	8	140	800	298	1	78	137	188	—
	B.	723	733	732	—	1,057	1,089	1,078	—	—	—	—	—
	C.	873	1,086	1,078	8	1,197	1,389	1,376	1	78	187	136	—
III. Brandenburg.	A.	377	1,886	1,722	84	21	60	34	21	6	22	33	1
	B.	2,586	3,248	2,822	3	9	12	11	—	—	—	—	—
	C.	2,943	5,134	4,544	87	30	72	45	21	8	22	38	1
IV. Pommern	A.	154	916	892	79	4	5	5	—	6	12	11	—
	B.	2,861	2,559	2,486	32	15	18	15	—	—	—	—	—
	C.	2,515	3,477	3,378	111	19	23	20	—	6	12	11	—
V. Schlesien.	A.	201	794	729	7	168	559	515	42	2	8	11	2
	B.	2,012	2,649	2,197	27	1,494	2,204	2,118	—	—	—	—	—
	C.	2,218	3,443	2,926	34	1,657	2,763	2,631	42	2	8	11	2
VI. Sachsen.	A.	308	1,548	1,484	37	28	62	50	18	2	2	2	—
	B.	2,295	2,716	2,603	—	150	155	155	1	1	1	1	—
	C.	2,603	4,262	4,087	37	178	217	205	17	3	3	3	—
VII. Rheinprovinz.	A.	265	824	601	20	877	1,138	730	428	19	21	21	—
	B.	744	886	876	3	2,479	3,387	2,977	389	11	11	11	—
	C.	1,009	1,510	1,477	23	2,856	4,505	3,707	817	30	32	32	—
VIII. Westfalen.	A.	117	371	324	33	145	389	218	161	6	8	6	—
	B.	670	1,019	798	16	887	1,094	869	212	—	—	—	—
	C.	787	1,390	1,122	49	1,082	1,463	1,082	373	8	8	8	—
IX. Hohenzollernsche Lande	A.	—	—	—	—	7	19	19	—	2	2	2	—
	B.	—	—	—	—	102	139	139	—	—	—	—	—
	C.	—	—	—	—	109	158	158	—	2	2	2	—
X. Jahdegebiet.		Nach dem Staatsvertrag vom 20. Juli 1853 Art. 53 sind die an die Krone Preußen abgetretenen Gebietstheile an der Jahde vorläufig in ihrem bisherigen Kirchen- und Schulverband des Großherzogthums Oldenburg verblieben. Die Einrichtung eines selbständigen Schulverbands ist in Aussicht genommen.											
Summe	A.	1,841	7,349	6,896	345	965	2,716	2,024	718	129	225	235	3
	B.	14,699	17,489	16,127	88	7,117	9,042	8,323	805	12	12	12	—
	C.	18,540	24,788	23,023	431	8,082	11,758	10,347	1,321	141	237	247	3

Hiernach waren Ende 1861 überhaupt vorhanden:

I. Oeffentl. Elementarschulen
in Städten . . . . . 2,935 mit 10,290 Cl., 9,155 Lehrern 1,064 Lehrerinnen.

II. Oeffentl. Elementarschulen
auf dem Lande . . . . 21,828 „ 26,493 „ 24,462 „ 691 „

III. in Summa . . . . . 24,763 Sch. 36,783 Cl., 33,617 Lehrer 1,755 Lehrerinnen.
35,372 Lehrer und Lehrerinnen.

Dazu einige Bemerkungen. 1. Die Zahl der Lehrer (35,372) bleibt gegen die Zahl der Classen (36,783) zurück um 1,411. In der amtlichen Veröffentlichung

wird diese Erscheinung damit begründet, daß a) zur Zeit der Aufnahme der Uebersicht Lehrerstellen erledigt waren, b) Stellvertreter nach den angenommenen Grundsätzen in der Uebersicht nicht zu berücksichtigen waren, c) besondere örtliche Verhältnisse die Besorgung zweier Schulen oder Schulclassen an benachbarten Orten durch einen Lehrer gestatteten, d) bei mehrclassigen Schulen es nicht überall nöthig war, für jede Classe einen Lehrer anzustellen, wenn nämlich die vorhandenen Lehrkräfte, etwa mit Hülfe von Hülfslehrern für einzelne Unterrichtsgegenstände, für die Bedürfnisse der Schule hinreichten.

2. Evangelischen Schulen (16,540 unter 24,763) fällt stark $^2/_3$ der Gesammtzahl zu; katholische (8,082 unter 24,763) erreichen noch nicht ganz $^1/_3$ derselben; jüdische (141 unter 24,763) beanspruchen nur einen sehr geringen Bruchtheil, etwa $^1/_{177}$ der Gesammtzahl.

3. Die Zahl der öffentlichen Elementarschulen auf dem Lande ist über 7 mal so groß, als die in den Städten, obwohl die Bevölkerungszahl der Landbewohner (12,865,368) die Zahl der Bewohner von Städten (5,611,132) nur wenig um das Doppelte übersteigt. Hierbei ist zu berücksichtigen, daß a) die hier nicht mit eingerechneten höhern Unterrichtsanstalten, die in ihren Vorschulen eine sehr beträchtliche Anzahl schulpflichtiger Kinder enthalten, fast ausschließlich, b) ebenso die Privatschulen, die in der vorstehenden Tabelle nicht mitgezählt sind, ihrer weitaus größeren Zahl nach (1,124 unter 1,434) in Städten sich befinden, c) die Elementarschulen in Städten durchschnittlich 3—4 Classen haben (10,290 Classen auf 2,935 Schulen), während der bei weitem größere Theil der Landschulen nur einclassig ist, 26,493 Classen auf 21,828 Schulen.)

4. Ordnen wir die Provinzen nach der Gesammtzahl der öffentlichen Elementarschulen, und zwar zunächst ohne Bezugnahme auf die Religionsbekenntnisse (A), sodann mit Anrechnung derselben und zwar nach der Zahl der evangelischen (B), der katholischen (C), der jüdischen (D) Schulen, so ergeben sich folgende Reihen:

A. Gesammtzahl der Schulen.		B. Evangelische Schulen.		C. Katholische Schulen.		D. Jüdische Schulen.	
Provinz.	Zahl.	Provinz.	Zahl.	Provinz.	Zahl.	Provinz.	Zahl.
I. Preußen.	4,609	I. Preußen.	3,597	I. Rheinprovinz.	2,856	I. Posen.	78
II. Rheinprovinz.	3,895	II. Brandenburg.	2,943	II. Schlesien.	1,657	II. Rheinprovinz.	30
III. Schlesien.	3,872	III. Sachsen.	2,603	III. Posen.	1,197	III. Preußen.	8
IV. Brandenburg.	2,979	IV. Pommern.	2,515	IV. Westfalen.	1,032	IV. Brandenburg	6
V. Sachsen.	2,784	V. Schlesien.	2,213	V. Preußen.	1,004	V. Pommern.	6
VI. Pommern.	2,540	VI. Rheinprovinz.	1,009	VI. Sachsen.	178	VI. Westfalen.	6
VII. Posen.	2,148	VII. Posen.	873	VII. Hohenzollern.	109	VII. Sachsen.	3
VIII. Westfalen.	1,825	VIII. Westfalen.	787	VIII. Brandenburg.	80	VIII. Schlesien.	2
IX. Hohenzollern.	111	IX. Hohenzollern.	—	IX. Pommern.	19	IX. Hohenzollern	2
Summe	24,768		16,540		8,082		141
							24,763.

II. Concessionirte Privatschulen. Solcher waren vorhanden Ende 1861 in:

I. Preußen	235	Schulen m.	400	Classen	V. Schlesien	183	Schulen m. 400 Classen
II. Posen	112	„ „	210	„	VI. Sachsen	63	„ „ 103 „
III. Brandenburg					VII. Rheinprov.	275	„ „ 540 „
a) Stadt Berlin	108	„ „	626	„	VIII. Westfalen	195	„ „ 252 „
b) Provinz	88	„ „	150	„	IX. Hohenzollern	2	„ „ 2 „
IV. Pommern	173	„ „	261	„	überhaupt	1,434	Schulen m. 2,944 Classen.

Im Geſammtdurchſchnitt kommen mithin auf die einzelne Privatſchule wenig über 2 Claſſen. In Berlin iſt das Verhältnis ein anderes; die 108 Schulen mit 626 Claſſen weiſen ein für dieſe Stadt vorhandenes Durchſchnittsverhältnis von nahezu 6 Claſſen für jede Schule auf. Seit 1861 iſt in Berlin die Zahl der Privatſchulen geſtiegen auf 118, es ſind nämlich zur Zeit (Mitte 1865) vorhanden:

1.	8 höhere Knabenſchulen	mit 6—10	Claſſen.
2.	17 mittlere „	„ 4—12	„
3.	19 Elementar- „	„ 1— 8	„
4.	34 höhere Töchterſchulen	„ 2—12	„
5.	22 mittlere „	„ 3— 8	„
6.	18 Elementar- „	„ 2— 7	„
	zuſammen 118 Schulen.		

Von den genannten 1,434 Privatſchulen befinden ſich in Städten 1,124, darunter 709 evangeliſche, 241 katholiſche, 174 jüdiſche, auf dem Lande 310, nämlich 169 evangeliſche, 107 katholiſche, 34 jüdiſche. Die ſtädtiſchen Privatſchulen zählen 74,142, die auf dem Lande 9,879 Schüler; es beträgt ſonach die Geſammtzahl der Ende 1861 in Privatſchulen Unterricht empfangenden Kinder 84,021.

Die Errichtung von Privatſchulen beruht theils auf örtlichem, theils auf confeſſionellem Bedürfnis. Erſteres iſt faſt ausſchließlich in Berlin, letzteres bei den jüdiſchen Privatſchulen der Fall, die zumeiſt Religionsſchulen ſind, in welchen die Kinder neben dem Religionsunterricht Unterricht im Hebräiſchen erhalten.

III. Schulpflichtige Kinder, Schulbeſuch in den öffentlichen Elementarſchulen.

Bei einer Bevölkerungszahl von 18,476,500 betrug die Zahl der ſchulpflichtigen Kinder, d. h. Kinder in dem Alter von über 5 Jahren bis zum vollendeten 14. Jahr, 3,090,294, d. i. nahezu 17 % der Einwohnerzahl. Von dieſen 3,090,294 ſchulpflichtigen Kindern ſind nach obigem Ausweis in öffentliche Elementarſchulen aufgenommen 2,875,836, es erhalten alſo unter 100 ſchulpflichtigen Kindern 93—94 Unterricht in öffentlichen Elementarſchulen. Hinter dieſer Durchſchnittszahl bleibt weſentlich nur die Provinz Brandenburg zurück. Es bleibt jedoch zu bedenken, einmal, daß die Provinz Brandenburg faſt abſolut, ganz beſtimmt aber relativ die meiſten höheren Lehranſtalten aufzuweiſen hat, ſodann, daß Berlin allein in ſeinen circa 20 höheren Schulen und den unter II. erwähnten 118 Privatſchulen eine ganz bedeutende Zahl ſchulpflichtiger Kinder zählt, die in der Tabelle nicht in Anrechnung gebracht worden ſind. Von dieſem Geſichtspuncte aus muß die obige Durchſchnittszahl ſogar als Beleg dafür gelten, wie günſtig ſich der Procentſatz der thatſächlich beſchulten zu den ſchulpflichtigen Kindern gerade in dieſer Provinz ſtellt.

In öffentlichen Elementarſchulen empfangen Unterricht 2,875,836 Kinder, in Privatſchulen (ſiehe Nr. II.) 84,021 Kinder, zuſammen 2,959,857 Kinder. Bei der in der Tabelle nachgewieſenen Zahl von 3,090,294 ſchulpflichtigen Kindern blieben mithin noch immer 130,437 Kinder ohne Unterricht.

Vergegenwärtigt man ſich nun aber, daß der preußiſche Staat rund 250 höhere Unterrichtsanſtalten (Gymnaſien, Progymnaſien, Realſchulen, höhere Bürgerſchulen) zählt, die in ihren unteren Claſſen und den zum Theil dazu gehörenden Vorſchulen von ſchulpflichtigen Kindern beſucht und beiſpielsweiſe in Berlin ſehr ſtark frequentirt werden, ſo wird von der Reſtzahl 130,437 ein ſehr belangreicher Theil hiefür in Abgang zu ſetzen ſein; ebenſowenig darf überſehen werden, daß innerhalb des Staatsgebietes eine weitere, nicht genau zu beſtimmende Anzahl von Kindern zwar weder öffentliche, noch Privatſchulen beſuchen, aber durch beſondere Hauslehrer oder Lehrerinnen Privatunterricht erhalten. In Anbetracht deſſen iſt ohne Zweifel das Verhältnis der wirklich Unterricht empfangenden Kinder zu den vorhandenen ſchulpflichtigen als ein gewiß außerordentlich günſtiges zu bezeichnen, wenn auch zugegeben werden muß, daß

(Bedeutung der Buchstaben: A. B. C. wie oben.)

Provinz.	Bevölkerungszahl (Zählung vom 3. Dec. 1861.)		Schulpflichtige Kinder. Zahl.	Davon besuchen öffentliche Elementarschulen: evangelische.	katholische.	jüdische.	Dissidenten.	Summe.	Unter 100 schulpflichtigen Kindern besuchen öffentl. Elementarschulen.
I. Preußen.	2,866,866	A.	90,621	49,849	17,896	3,681	253	71,679	91—92
		B.	363,353	254,826	89,176	1,024	726	345,252	
		C.	453,974	304,175	107,072	4,705	979	416,931	
II. Posen.	1,485,550	A.	71,469	23,114	27,902	10,459	70	61,545	93—94
		B.	161,726	52,801	103,501	572	65	156,939	
		C.	233,195	75,915	131,408	11,031	135	218,484	
III. Brandenburg.	2,467,759	A.	196,550	120,047	3,738	2,296	196	126,267	82—88
		B.	230,825	225,149	934	437	579	227,149	
		C.	427,375	345,196	4,722	2,733	765	353,416	
IV. Pommern.	1,389,739	A.	66,329	55,599	344	1,606	418	57,967	93—94
		B.	173,726	164,865	1,016	324	1,153	167,363	
		C.	240,055	220,464	1,360	1,930	1,576	225,330	
V. Schlesien.	3,390,695	A.	113,814	51,127	46,103	2,715	411	100,361	93—94
		B.	432,482	202,766	214,612	647	838	418,863	
		C.	546,296	253,893	260,720	3,362	1,249	519,224	
VI. Sachsen.	1,976,417	A.	129,405	116,179	4,448	644	652	121,928	96—97
		B.	232,969	212,360	15,531	53	106	228,050	
		C.	362,374	328,539	19,979	697	758	349,973	
VII. Rheinprovinz.	3,215,784	A.	183,149	59,754	103,157	1,671	209	164,791	95
		B.	364,709	68,200	235,004	2,606	803	356,113	
		C.	547,858	127,954	388,161	4,277	512	520,904	
VIII. Westfalen.	1,618,065	A.	70,036	29,360	35,226	589	25	65,200	97—98
		B.	198,813	90,388	105,144	588	91	196,156	
		C.	268,849	119,693	140,370	1,177	116	261,356	
IX. Hohenzollern.	64,675	A.	1,578	29	1,333	122	—	1,484	99
		B.	8,745	30	8,685	19	—	8,734	
		C.	10,318	59	10,013	141	—	10,218	
X. Jahdegebiet.	950	A. B. C.	Siehe die Bemerkung der ersten Tabelle.						
Summe:	18,476,500	A.	922,946	505,058	240,152	23,783	2,224	771,217	93—94
		B.	2,167,343	1,270,880	823,653	6,270	3,866	2,104,619	
		C.	3,090,294	1,775,888	1,063,805	30,053	6,090	2,875,836	

zur Zeit noch eine verhältnismäßig sehr geringe Zahl von Kindern übrig bleibt, welche ohne Schulunterricht aufwachsen. —

IV. Lehrerbesoldungen (Gehaltsverbesserungen), anderweite Bedürfnisse, Gesammtausgabe für das öffentliche Elementarschulwesen. Bei den Angaben über Lehrergehälter sind nicht nur die Einkünfte der Lehrerstellen selbst, sondern auch alle Einkünfte, welche der Lehrer aus den mit der Stelle dauernd verbundenen Nebenämtern, z. B. dem Küster- oder Organistendienst, bezieht, berücksichtigt. Im allgemeinen kann angenommen werden, daß der nachgewiesene Gesammtbetrag der Lehrer- und Lehrerinnengehälter in der Wirklichkeit sich etwas höher herausstellt, da die Naturaleinkünfte nach ortsüblichen Preisen gewöhnlich niedrig und die unfixirten Einkünfte nach Durchschnitten geschätzt sind. — Die Lehrergehälter werden aufgebracht: a) durch Schulgeld, b) durch feste Fundationen und anderweitige

Leistungen der Gemeinden, c) aus Staatsfonds. Diejenigen Beiträge, welche aus Staatsmitteln für die Unterhaltung von Schulen gewährt werden, beruhen theils auf besonderen Rechtstiteln, theils sind es Beihülfen, die ohne rechtliche Verpflichtung bei nachgewiesenem Bedürfnis zur Förderung des Schulwesens bewilligt werden. Letztere können ganz oder theilweise wieder zurückgezogen werden, wenn das Unterstützungsbedürfnis sich vermindert oder ganz aufhört.

(A. B. C. wie oben.)

Provinz.		Zu Lehrergehältern sind aufgebracht			Gesammtbetrag.	Durchschnitt der Lehrergehälter.
		durch Schulgeld.	durch Gemeinde- und sonstige Leistungen.	aus Staatsfonds.		
I. Preußen.	A.	88,457 Thl.	192,210 Thl.	13,008 Thlr.	298,673 Thl.	288 Thlr.
	B.	73,752 „	806,037 „	51,810 „	731,599 „	160 „
	C.	182,209 Thl.	798,247 Thl.	64,818 Thlr.	1,025,272 Thl.	182 Thlr.
II. Posen.	A.	17,163 Thl.	137,428 Thl.	21,782 Thlr.	176,873 Thl.	224 Thlr.
	B.	124 „	246,092 „	13,724 „	259,940 „	144 „
	C.	17,287 Thl.	383,520 Thl.	35,508 Thlr.	486,813 Thl.	187 Thlr.
III. Brandenburg.	A.	182,828 Thl.	347,861 Thl.	52,854 Thlr.	583,838 Thl.	308 Thlr.
	B.	287,983 „	318,250 „	23,612 „	582,845 „	206 „
	C.	420,808 Thl.	883,911 Thl.	81,486 Thlr.	1,186,183 Thl.	247 Thlr.
IV. Pommern.	A.	92,285 Thl.	188,884 Thl.	8,589 Thlr.	265,558 Thl.	289 Thlr.
	B.	137,581 „	218,574 „	11,741 „	367,876 „	145 „
	C.	229,848 Thl.	385,258 Thl.	18,330 Thlr.	633,434 Thl.	180 Thlr.
V. Schlesien.	A.	121,040 Thl.	281,508 Thl.	8,224 Thlr.	880,772 Thl.	278 Thlr.
	B.	261,552 „	504,558 „	20,818 „	788,424 „	158 „
	C.	382,592 Thl.	736,064 Thl.	28,540 Thlr.	1,147,196 Thl.	203 Thlr.
VI. Sachsen.	A.	205,133 Thl.	228,198 Thl.	15,386 Thlr.	448,695 Thl.	284 Thlr.
	B.	184,058 „	440,471 „	25,383 „	849,912 „	235 „
	C.	389,191 Thl.	688,887 Thl.	40,749 Thlr.	1,098,807 Thl.	253 Thlr.
VII. Rheinprovinz.	A.	225,791 Thl.	309,428 Thl.	6,219 Thlr.	541,488 Thl.	300 Thlr.
	B.	268,111 „	542,746 „	22,894 „	831,751 „	195 „
	C.	491,902 Thl.	852,174 Thl.	29,113 Thlr.	1,373,189 Thl.	227 Thlr.
VIII. Westfalen.	A.	80,442 Thl.	115,087 Thl.	10,870 Thlr.	206,849 Thl.	280 Thlr.
	B.	146,698 „	197,080 „	18,908 „	862,681 „	191 „
	C.	227,185 Thl.	312,117 Thl.	29,778 Thlr.	569,030 Thl.	218 Thlr.
IX. Hohenzollern.	A.	487 fl.	8,554 fl.	1,450 fl.	8,491 fl.	404 fl.
	B.	1,617 „	30,864 „	7,988 „	40,469 „	291 „
	C.	2,104 fl.	37,418 fl.	9,438 fl.	48,960 fl.	404 fl.
Summe:		1,013,134 Thl.	1,728,152 Thl.	134,910 Thlr.	2,876,196 Thl.	281 Thlr.
	A.	487 fl.	6,554 fl.	1,450 fl.	8,491 fl.	404 fl.
	B.	1,307,834 Thl.	3,071,806 Thl.	193,388 Thlr	4,573,028 Thl.	181 Thlr.
		1,817 fl.	30,864 fl.	7,988 fl.	40,469 fl.	291 fl.
	C.	2,320,988 Thl.	4,799,958 Thl.	328,298 Thlr.	7,449,224 Thl.	210 Thlr.
		2,104 fl.	37,418 fl.	9,438 fl.	48,960 fl.	404 fl.

Es beträgt sonach die Summe der Lehrer- und Lehrerinnengehälter an den öffentlichen Elementarschulen:

I. in den acht Provinzen:

A. in den Städten 2,876,196 Thlr.

B. auf dem Lande 4,573,028 „

C. in Summe . . 7,449,224 Thlr; diese kommen auf

a. durch Schulgeld mit ..... 2,320,968 Thlr., d. i. 31,10 % der Gesammtquote,
b. durch Gemeindeleistungen mit 4,799,958 „ „ 64,44 % „ „
c. aus Staatsfonds mit ..... 328,298 „ „ 4,40 % „ „
100,00

II. in Hohenzollern:
A. in den Städten 8,491 fl.
B. auf dem Lande 40,469 „
C. in Summe ... 48,960 fl.; diese kommen auf
a. durch Schulgeld mit ..... 2,104 fl., d. i. 4,30 % der Gesammtquote,
b. durch Gemeindeleistungen mit 37,418 „ „ 76,42 % „ „
c. aus Staatsfonds mit ..... 9,438 „ „ 19,28 % „ „
100,00

Das Durchschnittsgehalt eines Stadtlehrers beträgt 281 Thlr., eines Landlehrers 181 Thlr.; in Hohenzollern 404 fl. (230 Thlr.) resp. 291 fl. (166 Thlr.)

Nach obiger Tabelle erreichen, resp. übertreffen das Gesammtdurchschnittsgehalt die Stadtlehrer sowohl, als auch die Landlehrer nach dem Provincialdurchschnitt in: Brandenburg, der Rheinprovinz, Sachsen, Westfalen; dagegen bleiben nach dem Provincialdurchschnitt in ihrem Einkommen die Lehrer der übrigen Provinzen hinter der Gesammtdurchschnittszahl mehr oder weniger zurück, am meisten die Lehrer in der Provinz Posen.

Von besonderem Interesse sind die Berliner Schulverhältnisse. Im Lauf der letzten 6 Jahre hat sich die Zahl der öffentlichen Elementarschulen fast verdoppelt. Ende 1861 betrug die Zahl der öffentlichen Gemeindeschulen 21 mit circa 200 Classen, Ende 1864 dagegen 31 Schulen mit circa 300 Classen.*) An diesen 31 Gemeindeschulen sind zur Zeit angestellt; 31 Hauptlehrer, 252 Classenlehrer, 16 Lehrerinnen, zusammen: 299 Lehrer und Lehrerinnen. Die 283 Lehrer erhalten eine jährliche Besoldung von 158,800 Thlr; die 16 Lehrerinnen in Summe 4,800 Thlr.; es hat demnach die Stadt an Gehalt für die Lehrer und Lehrerinnen an ihren Gemeindeschulen eine jährliche Summe von 163,600 Thlr. aufzubringen. Im Durchschnitt beträgt das Gehalt jedes Lehrers nahezu 420 Thlr., jede der 16 Lehrerinnen bezieht 300 Thlr. Gehalt. Im einzelnen beziehen von den 283 Lehrern:

4	Hauptlehrer	à 900	Thlr.
7	„	„ 850	„
10	„	„ 800	„
10	„	„ 750	„
13	Classenlehrer	„ 750	„
12	„	„ 700	„
26	„	„ 650	„
17	„	„ 600	„
26	„	„ 500	„
65	„	„ 450	„
93	„	„ 400	„

Der seit dem 1. Januar 1864 in Kraft getretene, zunächst für 3 Jahre geltende Normalbesoldungsetat erhöht das bis dahin bestehende Gehaltsminimum von 300 Thlr. auf 400 Thlr. und setzt im speciellen folgende Gehaltsstufen für die Classenlehrer fest:

Nach Ablauf des 3. Amtsjahres Gehalt 450 Thlr.
„ „ „ 6. „ „ 500 „
„ „ „ 9. „ „ 600 „

*) Außerdem werden in 37 Privatelementarschulen (cfr. II) noch Kinder für Rechnung der Commune unterrichtet; auch wird aus Gemeindemitteln den an solchen Schulen beschäftigten Lehrern neben dem vom Schulvorsteher bewilligten Honorar noch eine namhafte monatliche Zulage nach mehrjähriger Dienstzeit bewilligt. Siehe weiter unten.

Nach Ablauf des 14. Amtsjahres Gehalt 650 Thlr.
„ „ „ 19. „ „ 700 „
„ „ „ 24. „ „ 750 „

Das Gehalt der Hauptlehrer variirt, wie oben ſchon angegeben, zwiſchen 750 und 900 Thlr.

Das Einkommen der Lehrer an den Privatſchulen läßt ſich genau nicht feſtſtellen. In Berlin beträgt es zwiſchen 300 und 700 Thlr. An den 118 unter II aufgeführten Berliner Privatſchulen unterrichten etwa 634 Lehrer und 345 Lehrerinnen. Im Durchſchnitt läßt ſich bei mäßigem Anſatz das Gehalt eines Lehrers mit 350 Thlr., das einer Lehrerin mit 180 Thlr. anſetzen, darnach würden von den Vorſtehern der Berliner Privatſchulen allein in Summa 284,000 Thlr. jährliches Gehalt zu zahlen ſein.

Die Aufbeſſerung des Einkommens der Lehrer an öffentlichen Elementarſchulen iſt fortgeſetzt Gegenſtand der Fürſorge der königlichen, wie ſtädtiſchen Behörden. So ſind nach amtlichem Ausweis beiſpielsweiſe in den Jahren von 1859 bis einſchließlich 61 hiefür aufgebracht worden:

Provinz.	durch Leiſtungen der Verpflichteten.	aus Staatsfonds.	zuſammen.
I. Preußen	23,343 Thl.	2,620 Thl.	25,963 Thl.
II. Poſen	16,375 „	5,117 „	21,492 „
III. Brandenburg*) .	86,320 „	1,452 „	87,772 „
IV. Pommern	20,326 „	792 „	21,118 „
V. Schleſien	58,890 „	4,821 „	63,511 „
VI. Sachſen	47,547 „	2,559 „	50,106 „
VII. Rheinprovinz . .	83,105 „	5,960 „	89,065 „
VIII. Weſtfalen	33,543 „	2,486 „	36,009 „
IX. Hohenzollern . .	3,978 fl.	820 fl.	4,798 fl.
Summe:	319,449 Thl. u. 3,978 fl.	25,587 Thl. u. 820 fl.	345,036 Thl. u. 4,798 fl.

Hiernach kommen im Durchſchnitt auf jedes einzelne dieſer drei Jahre an Verbeſſerungen der Gehälter: 115,012 Thlr. und 1,599 fl., nämlich durch Leiſtungen der Verpflichteten: 106,483 Thlr. und 1,326 fl. aus Staatsfonds: 8,529 Thlr. und 273 fl.

Es wurden außerdem in dem Zeitraum von 1859 bis incluſ. 61 an anderweiten Leiſtungen für Erhaltung der Elementarſchulen, für Neubauten, Erweiterungs- und Reparaturbaukoſten aufgebracht in:

*) Stadt Berlin in dieſem Zeitraum allein 14,310 Thlr. Im Jahre 1862 wurden aus ſtädtiſchen Mitteln bewilligt an Gehaltserhöhungen: 4 Hauptlehrer à 50 Thlr. = 200 Thlr., 57 Claſſenlehrer à 50 Thlr. = 2,850 Thlr., zuſammen 3,050 Thlr. 1863: 7 Hauptlehrer à 50 Thlr. = 350 Thlr., 52 Claſſenlehrer à 50 Thlr. = 2,600 Thlr., zuſammen 2,950 Thlr.; außerdem an Gratificationen und Unterſtützungen in Summa 6,240 Thlr. 1864: an Hauptlehrer 3,150 Thlr., Claſſenlehrer 27,250 Thlr., Handarbeitslehrerinnen 792 Thlr., Summe 31,192 Thlr. — Zur Verbeſſerung der Gehälter der Hülfslehrer und Lehrerinnen an ſolchen Privatſchulen, an denen Kinder auf Koſten der Commune unterrichtet werden, wurden angewieſen 1862: 5,758 Thlr., 1863: 5,800 Thlr., 1864: 18,157 Thlr.

Provinz.	durch Leiſtungen der Verpflichteten.	aus Staatsfonds.*)	überhaupt.
I. Preußen	970,155 Thl.	59,973 Thl.	1,030,128 Thl.
II. Poſen	438,617 „	19,786 „	458,403 „
III. Brandenburg**) .	915,086 „	85,791 „	1,000,877 „
IV. Pommern	387,379 „	33,195 „	420,574 „
V. Schleſien	852,893 „	33,618 „	886,511 „
VI. Sachſen	757,959 „	55,753 „	813,712 „
VII. Rheinprovinz . .	1,895,968 „	39,263 „	1,935,231 „
VIII. Weſtfalen	810,470 „	4,511 „	814,981 „
IX. Hohenzollern . . .	52,506 fl.	—	52,506 fl.
Summe:	7,028,527 Thl. u. 52,506 fl.	331,890 Thl. —	7,360,417 Thl. u. 52,506 fl.

Die vorſtehende Ueberſicht ergiebt, daß durchſchnittlich in jedem der genannten drei Jahre für den angegebenen Zweck aufgewendet wurden: 2,453,472 Thlr. und 17,502 fl.; darunter Staatszuſchuß: 110,630 Thlr. Hiernach läßt ſich nun die jährliche Geſammtausgabe für das öffentliche Elementarſchulweſen feſtſtellen:

A. Lehrerbeſoldungen . . 7,449,224 Thlr. und 48,960 fl.
B. Anderweite Bedürfniſſe 2,453,472 „ „ 17,502 „
in Summa: 9,902,696 Thlr. und 66,462 fl.

Zu dieſer Geſammtausgabe fließen aus Staatsfonds: 438,928 Thlr. und 9,438 fl., d. i. 4,43 % derſelben, während der Reſt mit 95,57 % theils durch Schulgeld, theils durch Leiſtungen der Verpflichteten aufgebracht wird.

V. Penſions-, Wittwen- und Waiſenkaſſen. Ende 1861 beſtanden Penſionscaſſen für Elementarlehrer in folgenden Regierungsbezirken: Gumbinnen[1]) (Preußen), Berlin[2]), Potsdam[3]) (Brandenburg), Breslau[4]), Oppeln[5]), Liegnitz[6]) (Schleſien), Merſeburg[7]) (Sachſen), Düſſeldorf,[8]), Aachen[9]) (Rheinprovinz), Hohenzollern[10]), alſo nur in der Minderzahl der Bezirke. Von den Provinzen iſt allein Schleſien mit ſeinen drei Regierungsbezirken völlig vertreten, in Preußen fehlen von 4 Bezirken 3, in Brandenburg von 3 Bezirken 1, in Sachſen von 3 Bezirken 2, in der Rheinprovinz von 5 Bezirken 3; drei Provinzen: Poſen, Pommern, Weſtfalen fallen ganz aus. In der entſchiedenen Mehrzahl der Regierungsbezirke haben ſich mithin die Lehrer mit dem aus dem Einkommen der Stelle ihnen zu gewährenden geſetzlichen Emeritengehalt zu begnügen, ohne einen Zuſchuß zu demſelben aus einer Penſionskaſſe zu erhalten.

Die zum genannten Zeitpuncte vorhandenen Kaſſen beſaßen ein Geſammtvermögen von 30,652 Thlr. und 7,977 fl., ſie bezogen eine Jahreseinnahme an Zinſen und Beiträgen von 7,955 Thlr. und 413 fl., die Zahl der Penſionäre betrug 24 (darunter 2 in Hohenzollern), an Penſionen gezahlt wurden in Summa 6,204 Thlr. und 115 fl., ſo daß durchſchnittlich auf den einzelnen Penſionär circa 28 Thlr. jährlich, in Hohenzollern 57 fl. (etwa 33 Thlr.) zu verwenden waren. Wir dürfen hoffen, daß, wie

*) Die Zuſchüſſe aus Staatsfonds erſtrecken ſich nur auf Bauten.

**) Berlin allein 179,414 Thl.

[1]) Für den ganzen Regierungsbezirk. [2]) Penſionskaſſe der königl. Auguſtaſchule. [3]) Penſionskaſſe für die Lehrer und Communalbeamten der Stadt Perleberg. [4]) [5]) [6]) Gemeinſchaftlich für die Lehrer beider Confeſſionen des ganzen Regierungsbezirks. [7]) In Naumburg. [8]) Für ſämmtliche Schulen in Barmen. [9]) Für Lehrer und Lehrerinnen des Stadtkreiſes Aachen. [10]) Unterſtützungsfonds für Schulen im vormaligen Fürſtenthum Sigmaringen. — Es geht hieraus hervor, daß die vorhandenen Penſionskaſſen theils für ganze Provinzen, theils für einzelne Regierungsbezirke, theils für einzelne Diſtricte oder Lehrergemeinſchaften beſtimmt ſind. —

in der Zwischenzeit bereits geschehen, diese sowohl für den einzelnen Lehrer, wie für die Lehrer in ihrer Gesammtheit hochwichtige Angelegenheit fort und fort in erwünschter Weise werde weiter gefördert werden.

Wie die Pensionskassen, so sind auch die Kassen zur Unterstützung für die Hinterbliebenen der Lehrer, die Wittwen- und Waisenkassen, meist noch junge Institute. Es ist deshalb, um sie den wachsenden Bedürfnissen gegenüber lebensfähig zu erhalten, zur Zeit noch nothwendig, einen nicht unbedeutenden Theil der Jahreseinnahmen zur Capitalsvergrößerung zurückzustellen. Den Bestand derartiger Kassen Ende 1861 ergiebt die nachfolgende Uebersicht:

Provinz.	Vermögen.	Jahreseinnahme an Zinsen und Beiträgen.	Zahl der Lehrer, deren Hinterbliebenen unterstützt worden sind.	Summe der gezahlten Unterstützungen.	Durchschnittsunterstützung der Hinterbliebenen je eines Lehrers.
I. Preußen . . .	235,857 Thl.	20,684 Thl.	687	10,715 Thl.	15 Thl.
II. Posen	109,854 „	9,397 „	274	8,567 „	18 „
III. Brandenburg.	241,032 „	20,716 „	874	16,215 „	18 „
IV. Pommern . .	112,378 „	10,814 „	310	3,279 „	10 „
V. Schlesien . . .	197,191 „	20,002 „	924	16,300 „	17 „
VI. Sachsen . . .	294,456 „	20,079 „	2,226	12,010 „	5 „
VII. Rheinprovinz .	349,294 „	26,664 „	383	10,410 „	27 „
VIII. Westfalen . . .	142,096 „	10,975 „	323	6,876 „	21 „
IX. Hohenzollern .	24,268 fl.	1,565 fl.	16	1,138 fl.	71 fl.
Summe:	1,682,158 Thl. u. 24,268 fl.	139,331 Thl. u. 1,565 fl.	6,017	79,372 Thl. u. 1,138 fl.	13 Thl. resp. 71 fl.

Von der in der Uebersicht nachgewiesenen Jahreseinnahme: 139,331 Thlr. und 1,565 fl. wurden zu Unterstützungen aufgewendet 79,372 Thlr. und 1,138 fl., der Rest mit 59,959 Thlr. und 427 fl., blieb zur Capitalsvermehrung bestimmt. Ist nun auch die aus diesen Kassen den Betheiligten zur Zeit zu gewährende Unterstützung nur eine geringe, so steht doch zu erwarten, daß von dem Zeitpuncte ab, wo die für jetzt noch erforderlichen Capitalansammlungen in den Beharrungsstand treten, den Lehrerhinterbliebenen erheblichere Zuweisungen aus dieser Quelle zufallen werden.

Wir schließen mit den letzten Worten der den tabellarischen Uebersichten vorangehenden Bemerkungen der Eingangs erwähnten amtlichen Veröffentlichung:

„Die Verbesserung des Pensionswesens der Elementarlehrer und die Herbeiführung einer bessern Fürsorge für die Hinterbliebenen derselben bleibt Gegenstand der besonderen Aufmerksamkeit der Staatsregierung."

Ueber den Stand des Elementarschulwesens, soweit derselbe Gegenstand des Staatshaushaltsetats aufs Jahr 1866 ist, berichtet im königl. preußischen Staatsanzeiger Nr. 101 (1. Mai 1866) das Ministerium des Unterrichts Folgendes, das als Zahlenbild der Gegenwart hier den Schluß des Artikels bilden kann:

Für das Elementarunterrichtswesen sind überhaupt 583,214 Thlr. im Etat bestimmt, mit einem Mehr gegen das Jahr 1861 von 103,391 Thlr., oder einer Steigerung der Etatsansätze des letzteren Jahres um 21,5 Proc.

Die Schullehrerseminare bezogen nach dem Etat für 1861 aus Staatsfonds überhaupt 164,673 Thlr. Diese Summe ist in den folgenden Jahren, infolge der Einrichtung neuer und Erweiterung der bestehenden Seminare jährlich und bis zu 1866 auf 238,133 Thlr. jährlich erhöht worden. Davon werden 214,619 Thlr. aus unmittelbaren Staatsfonds und 23,514 Thlr. aus Stiftungs- und bestimmten Zwecken gewidmeten Fonds gezahlt.

Zu diesem Staatszuschusse treten die eigenen Einnahmen der Seminare im Betrage von 104,997 Thlr., welche sich gegen 1861 um 20,910 Thlr. vermehrt haben, und es

ſtellt ſich demnach der Geſammtaufwand für die Schullehrerſeminare gegenwärtig auf 343,130 Thlr., wovon 157,701 Thlr. zu den Beſoldungen der Lehrer und 185,429 Thlr. zu ſächlichen Ausgaben und Verwaltungskoſten verwendet werden.

In dieſen Summen ſind zwar die Aufwendungen mit einbegriffen, welche zur Ausbildung von Seminarpräparanden und Lehramtsaſpiranten, ſowie zur Unterhaltung einjähriger Seminarlehrgänge behufs Ausbildung von Lehrern außerhalb der eigentlichen Schullehrerſeminare, gemacht werden, die letzteren ſelbſt nehmen jedoch den hauptſächlichſten Theil der obigen Etatsanſätze, nämlich 329,972 Thlr. in Anſpruch. Seit 1861 ſind folgende Seminare neu auf den Etat übernommen: die evangeliſchen zu Friedland, Kozmin, Reichenbach und Droſſen, und die katholiſchen zu Exin, Liebenthal, Berent und Pilchowitz, von welchen die beiden letzteren noch in der Errichtung begriffen ſind.

Von den beſtehenden 55 Schullehrerſeminarien befinden ſich in den Provinzen: Preußen 7 evangeliſche und 2 katholiſche, in Poſen 3 evangeliſche und 3 katholiſche, in Pommern 6 evangeliſche, in Schleſien 5 evangeliſche und 4 katholiſche, in Brandenburg 6 evangeliſche, in Sachſen 8 evangeliſche und 1 katholiſches, in Weſtfalen 2 evangeliſche und 4 katholiſche und in der Rheinprovinz 2 evangeliſche und 2 katholiſche.

Die Durchſchnittszahl der Seminariſten beträgt nach dem Etat 3,065, wozu noch 344 Zöglinge von ſolchen neuen Anſtalten hinzuzurechnen ſind, bei welchen ein Durchſchnitt noch nicht hat gebildet werden können.

Für die Elementarſchulen wird aus Staatsfonds ein Zuſchuß von 244,033 Thlr. aufgewendet, welcher gegen den Etat für 1861 infolge Einrichtung neuer Schulſtellen und Verbeſſerung von Lehrergehältern, um 17,631 Thlr. geſtiegen iſt.

Der Bedarf für die Elementarſchulen wird, wie bereits Eingangs erwähnt, überall zunächſt von den zur Unterhaltung derſelben geſetzlich Verpflichteten aufgebracht, und erſt bei dem Unvermögen derſelben tritt der Staat mit Zuſchüſſen hinzu. Die letzteren machen in den einzelnen Provinzen folgende Summen aus: in Preußen 41,899 Thlr., in Poſen 40,938 Thlr., in Pommern 11,503 Thlr., in Schleſien 13,139 Thlr., in Brandenburg 40,458 Thlr., in Sachſen 17,293 Thlr., in Weſtfalen 19,478 Thlr., in Rheinland 34,017 Thlr. und in der Stadt Berlin 2,720 Thlr. Außerdem ſind 10,000 Thaler als Dispoſitionsfonds für das Elementarunterrichtsweſen, 4,588 Thlr. zur Verbeſſerung des Dienſteinkommens der Elementarlehrer und für Elementarſchulen und 8000 Thlr. zu Zuſchüſſen für emeritirte Elementarlehrer beſtimmt, welche Summen je nach Bedarf zur Vertheilung gelangen.*) W. Thilo.

Preußen. Die höheren Schulen. I. Die Unterrichtsverwaltung. A. Oberſte Leitung. Die allmähliche Entſtehung des preußiſchen Staates aus den verſchiedenartigſten früher ſelbſtändigen Beſtandtheilen machte eine Centralverwaltung des öffentlichen Unterrichtes erſt im 19. Jahrhundert möglich. Die Schulen waren gemäß ihrer Entſtehung früher meiſtens eng mit der Kirche und ihren Ordnungen verbunden, oder von den Communen abhängig; eine directe und geregelte Aufſicht trat zunächſt über die evangeliſchen Schulen nach der Einführung der Kirchenreformation in den brandenburgiſchen Landen ein. Kurfürſt Joachim II. errichtete 1552 ein Conſiſtorium für die evangel. Kirchen- und Schulangelegenheiten, Johann Georg erließ 1573 eine Viſitations- und Conſiſtorialordnung, in welcher für die Schulen ſowohl die Beaufſichtigung als auch die innere Einrichtung, der Unterricht und das Verhältnis der Lehrer ausführlich geregelt wurde. Die Aufſichtsbehörden waren die Geiſtlichen; an der Spitze ſtand das gewöhnlich aus 4 oder 5 Mitgliedern beſtehende Conſiſtorium, deren Beiſitzer vornemlich der Generalſuperintendent ſein ſollte. Zu den Aufgaben dieſer Behörde gehörte Bereiſen der Provinzen und Abhaltung von Kirchen- und Schulviſitationen, für welche ein Turnus von 10 Jahren in jeder Provinz feſtgeſetzt war. Als Viſitatoren wurden in der Ver-

*) Herr Seminarlehrer Stäckel hat die Güte gehabt für den Nebenunterzeichneten die ſtatiſtiſche Nachweiſung zuſammenzuſtellen. Th.

ordnung bezeichnet: „Unſer gemeiner Superintendens und einer aus unſern Consistorial- oder andern Räthen, dergleichen der Notarius.“ Dieſe Viſitatoren ſollten die Pfarrer in den Hauptſtädten jedes Orts zu Inſpectoren der nächſtumliegenden Flecken und Dörfer verordnen. Für die Schulen in den Städten, aus denen unſere höheren Schulen nach und nach erwachſen ſind, wurden beſondere, den Unterricht, die Lehrer und die Schüler betreffende, ſehr auf das Einzelne eingehende Verordnungen gegeben.

Seit der Einſetzung eines Geheimeraths-collegiums unter Kurfürſt Joachim Friedrich 1604, als ſtändiger höchſten Verwaltungsbehörde, entſtand in demſelben allmählich ein dem Conſiſtorium übergeordnetes geiſtliches Departement. Der dreißigjährige Krieg mit ſeinen für die brandenburgiſchen Länder verwüſtenden Folgen hemmte lange Zeit jede Weiterentwicklung des Schulweſens. Ein Zeugnis hiervon iſt die Verordnung des Kurfürſten Friedrich Wilhelm in der märkiſchen reformirten Kirchenordnung von 1662, welche auch den Anfang einer Schulordnung enthält, „daß die Kirchen und Gemeinden allen Fleiß anwenden ſollten, daß hin und wieder ſowohl in Dörfern, Flecken und Städten wohlbeſtellte Schulen angeordnet würden.“ Umfaſſendere, aber in dem Beſtehenden wenig ändernde Beſtimmungen über die Schulen enthält die lutheriſche Kirchenordnung für das Herzogthum Kleve und die Grafſchaft Mark von 1687.

Die Vereinigung des Herzogthums Preußen mit den brandenburgiſchen Ländern, die Errichtung eines Königreichs Preußen unter Friedrich III. machte eine Centraliſation in der Verwaltung möglich, und ſo entwickelte ſich vom 18. Jahrhundert an allmählich die allgemeine Geſetzgebung für den preußiſchen Staat überhaupt.

Tiefer eingehend und auf eine größere Centraliſation des Unterrichts hinzielend war die von Friedrich Wilhelm I. am 24. Oct. 1713 erlaſſene k. preuß. evangel. reformirte Inſpections-, Presbyterial-, Claſſical-*), Gymnaſien- und Schulordnung. Es bleibt hierin die Oberaufſicht über alle Schulen dem Kirchendirectorium: „Die Gymnaſien und Lateinſchulen zu Berlin, Frankfurt a. O. und Halle ſollen bei ihren bisherigen Ordnungen und typis lectionum gelaſſen, die in den übrigen Städten und Provinzen nach Anleitung obgedachter, ſoviel es thunlich, eingerichtet werden, damit auch in dieſem Stücke eine Conformität erhalten werde.“ Der entſchieden reformirte Charakter ſpricht ſich in dieſer Verordnung namentlich durch das auf den heidelbergiſchen Katechismus gelegte Gewicht aus: „wie dann in Kirchen und Schulen kein andrer als dieſer Katechismus mit der Jugend zu treiben;“ in gleicher Weiſe wurde der excluſive Gebrauch dieſes Katechismus 1716 vorgeſchrieben. Wichtig für den höheren Unterricht war unterm 30. Sept. 1718 die erneuerte Verordnung wegen der ſtudirenden Jugend auf Schulen und Univerſitäten, wie auch der Candidatorum Ministerii, in welcher die ſittlichen und wiſſenſchaftlichen Anforderungen an die ſich zum Univerſitätsſtudium beſtimmenden, namentlich an die künftigen Theologen, zweckmäßig verſchärft werden.

Am 22. Dec. 1722 erließ Friedrich Wilhelm I. eine Inſtruction für das General-, Oberfinanz-, Kriegs- und Domainendirectorium, welches über das Kirchen- und Schulweſen nur die Beſtimmung enthielt: „An allen Orten, wo Uns das jus patronatus zuſteht, ſollen die Kirchen und Schulen in gutem Stand erhalten werden, und hat das Directorium die Kammern in den Provinzen anzuweiſen, deshalb gehörige Sorge zu tragen.“ Was nur zur gelehrten Uebung des Geiſtes dienen ſollte, fand bei dieſem König keine Stätte, aber er ſorgte für das Bedürfnis des gemeinen Mannes. Mit der Leitung des geſchäftlich der Juſtiz angeſchloſſenen geiſtlichen Departements in dieſer Verwaltung waren beauftragt von 1722—1725 v. Printzen als Präſident des deutſchen und franzöſiſchen Conſiſtorii, wie auch Director aller geiſtlichen und Kirchenſachen, Protector der Akademie der Wiſſenſchaften, Obercurator aller k. Univerſitäten ꝛc., nach ihm Freiherr von In- und Knyphauſen, dem wegen Häufung der Arbeiten 1730 zur Leitung der Conſiſtorialgeſchäfte ein Vicepräſident, v. Reichenbach, beigegeben wurde.

*) D. h. Parochial.

In den 4 provinciellen Departements wurden die Kirchen- und Schulſachen von Conſiſtorial- und Juſtizräthen bearbeitet.

Es iſt ſelbſtverſtändlich, daß unter einem Monarchen, wie Friedrich II., das Schulweſen mit tieferem Verſtändnis und in einem höheren Sinne erfaßt werden mußte, als unter ſeinem an umfaſſender Bildung weit hinter ihm zurückſtehenden Vorgänger. Sobald nur die Kriegsſtürme ſchwiegen, erließ er 1750 die Inſtruction für das luth. Oberconſiſtorium zu Berlin, dem die Aufſicht über die Provincialconſiſtorien, mit Ausnahme der ſchleſiſchen, übertragen wurde; erſter Präſident war der Chef des geiſtlichen Departements, Geh. Staats- und Juſtizminiſter Freiherr v. Danckelmann; 1764 wurden die Kirchen- und Schulſachen der Reformirten einem eigenen Chef übertragen. Aber erſt nach Beendigung des ſiebenjährigen Krieges konnte der große König ſeine beſondere Aufmerkſamkeit und Sorge dem Unterrichtsweſen und den Schulen zuwenden, was er für das Steckenpferd ſeines Alters erklärte. Zu dem Miniſter, welcher ſeine Abſichten auf Erziehung und Bildung ins Werk ſetzen ſollte, hatte er den Freiherrn v. Zedlitz-Leipe erwählt, welcher den 18. Jan. 1771 als Staats- und Juſtizminiſter an die Spitze des geiſtlichen Departements in lutheriſchen Kirchen- und Schulſachen trat. Der Brief des Königs vom J. 1769 sur l'éducation (Oeuvres IX S. 113 ff.) enthält die Grundſätze, welche fortan das preuß. Unterrichtsweſen leiten ſollten und geleitet haben. In den Gymnaſien vermißte er, daß die Schüler gewöhnt werden, ſelbſt zu denken und früh ihr eigenes Urtheil zu üben. Es dürfe in den Aemtern die Geburt nicht über das Verdienſt ſiegen. „Ich bin überzeugt," ſagt er, „daß man aus dem Menſchen machen kann, was man will. Alles, was den Geiſt erhellt, alles, was den Kreis der Kenntniſſe erweitert, erhebt die Seele, ſtatt ſie herabzuſtimmen." Die Uebung des eigenen Urtheils, der Anbau des ſchließenden Verſtandes, das Selbſtdenken wurde als die Seele des Unterrichts betrachtet, und Zedlitz war der Mann dazu, dieſe Forderung zum Grundgedanken ſeiner Wirkſamkeit zu machen im Gegenſatz gegen die bisher übliche gedächtnismäßige Ueberlieferung eines unverſtandenen Stoffes, gegen die blinde Gewöhnung an angelernte Vorſtellungen, gegen die Geiſtesträgheit der Schüler wie der Lehrer. Es gelang ihm, für ſeine Zwecke die rechten Männer in Meierotto, Niemeyer, Gedike zu finden, er berief den Philologen Fr. Aug. Wolf nach Halle, und die Entwicklung des preuß. höheren Schulweſens knüpft ſich immer noch an die Wirkſamkeit dieſer Männer. In die Zeit, wo Zedlitz an der Spitze des Unterrichtsweſens ſtand, fällt die Bewegung, welche in der Pädagogik von Baſedow ausgieng, deren Grundgedanken zu den Abſichten Zedlitzens ſtimmten, weshalb er auch Trapp aus dem Philanthropinum in Deſſau als Profeſſor der Pädagogik nach Halle berief; aber bald erkannte er das Leere des bloßen pädagogiſchen Schemas und erklärte 1782 an den König die Rückkehr des Mannes nach Holſtein für einen „nicht unerſetzlichen Verluſt."

Behufs der ſelbſtändigen Entwicklung des Schulweſens faßte Zedlitz den Plan zur Errichtung eines Oberſchulcollegiums als unabhängiger oberſten Behörde, welche „die Oberaufſicht über das Ganze des geſammten Schulweſens" der k. Lande führen ſollte, neben dem Conſiſtorium, welchen Plan König Friedrich Wilhelm II. 1787 zur Ausführung brachte. Das Collegium ſollte unmittelbar unter dem Könige ſtehen und zugleich alle Geſchäfte führen, welche bisher dem Obercuratorium der Univerſitäten anvertraut geweſen. Allen Landescollegien, Magiſtraten und Beamten wurde befohlen, die Verfügungen des Oberſchulcollegiums allemal pflichtmäßig und ſchleunigſt zur Ausführung zu bringen. Chef der neuen Behörde wurde v. Zedlitz, Präſident der Geh. Oberfinanzrath Wöllner, Mitglieder der Kanzler der Univerſität Halle v. Hofmann, der Conſiſtorialrath und Profeſſor Steinbart zu Frankfurt a. O. und die Berliner Gymnaſialdirectoren Gedike und Meierotto, welche auch mit Reviſionsreiſen in die Provinzen beauftragt wurden. Der bedeutſamſte und folgenreichſte Erlaß dieſer Behörde iſt die von Gedike unter Meierottos Mitwirkung entworfene Inſtruction v. 23. Dec.

1788, daß die Prüfung über die Universitätsreife auf der Schule vor der Entlassung der Schüler stattzufinden habe.

Indes war kurz vorher eine Gegenströmung in der Leitung der geistlichen und Schulangelegenheiten durch den Rücktritt des Ministers v. Zedlitz und durch die am 3. Juli 1788 verfügte Ernennung des Geh. Raths Wöllner zum wirklichen Geh. Staats- und Justizminister, sowie zum Chef des geistlichen Departements eingetreten, welche sich sofort durch das Religionsedict vom 9. Juli 1788 äußerte. Dieses Edict trat mit Entschiedenheit der sogenannten „Aufklärung" entgegen, „durch welche das Ansehen der Bibel, als des geoffenbarten Wortes Gottes, immer mehr herabgewürdigt und diese göttliche Urkunde der Wohlfahrt des Menschengeschlechtes verfälscht, verdreht oder gar weggeworfen würde. Es müße eine allgemeine Richtschnur, Norm und Regel unwandelbar feststehen, nach welcher die Volksmenge in Glaubenssachen von ihren Lehrern treu und redlich geführt werde, und diese sei bisher die christliche Religion nach ihren drei Hauptconfessionen gewesen." Das Edict vom 19. Dec. 1788 setzte die in den letzten Jahren Friedrichs für theologische und philosophische Schriften thatsächlich außer Anwendung getretene Censur wieder in Kraft, Männer der Verstandesrichtung, wie Gedike, verloren ihren Einfluß, Niemeyer wurde mit Cassation bedroht, und durch ein Circular an sämmtliche Inspectores der Kurmark wurde 1794 angeordnet, daß zur Steuerung der zunehmenden Neologie künftig allen neu aufgenommenen Lehrern an Gymnasien und Stadtschulen ein besonders gedruckter Revers zur Unterschrift vorgelegt werden sollte. In demselben Jahre gelangte am 5. Februar das allgemeine Landrecht für die preuß. Staaten zur Publication, welches Theil II, Tit. 12. Schulen und Universitäten für Staatsanstalten erklärt und ein umfassendes Rechtssystem über das ganze Unterrichtswesen aufstellt, dessen Grundzüge bis heute maßgebend geblieben sind.

Friedrich Wilhelm III, nachdem er am 16. Nov. 1797 die Regierung angetreten hatte, erließ schon am 23. Nov. eine Cabinetsordre an sämmtliche Departements, Kammern und Regierungen gegen die vielen unwürdigen Subjecte, welche sich überall in die Aemter eingeschlichen, wodurch Wöllner sich veranlaßt fand, unter dem 5. Dec. 1797 einen Specialbefehl an die Consistorien zu erlassen, alle untergeordneten Behörden mit doppelter Aufmerksamkeit zu ihrer Pflicht anzuhalten, damit die ihrer speciellen Aufsicht anvertrauten Prediger und Schullehrer genauer, als bisher an vielen Orten vielleicht geschehen, dahin beobachtet würden, ob selbige nicht nur die Religion nach der Vorschrift des Religionsedictes rein und lauter lehren, sondern auch bei ihrem Amte in Kirchen und Schulen nicht nachläßig seien. Inzwischen war der Legationsrath Menken, ein Gegner der Wöllnerschen Denkart, zum Geh. Cabinetsrath des Königs ernannt, dessen Einfluß auf den König den Minister Wöllner bestimmte, unter dem 13. Januar 1798 zu verfügen, daß andere zweckmäßige Vorkehrungen zur Beförderung wahrer Religiosität und Sittlichkeit getroffen werden sollten. Ungeachtet dieser Willfährigkeit, sein eigenes Werk zu zerstören, ergieng an ihn unter dem 11. Jan. 1798 eine misbilligende Cabinetsordre, worin der für Friedrich Wilhelms III. ganze Regierung leitende Grundsatz ausgesprochen wurde: „Ich selbst ehre die Religion, folge gern ihren beglückenden Vorschriften und möchte um vieles nicht über ein Volk herrschen, welches keine Religion hätte. Aber ich weiß auch, daß sie Sache des Herzens, des Gefühls und der eigenen Ueberzeugung sein und bleiben muß, und nicht durch methodischen Zwang zu einem gedankenlosen Plapperwerk herabgewürdigt werden darf, wenn sie Tugend und Rechtschaffenheit befördern soll. Vernunft und Philosophie müßen ihre unzertrennlichen Gefährten sein, dann wird sie durch sich selbst bestehen, ohne die Autorität derer zu bedürfen, die es sich anmaßen wollen, ihre Lehrsätze künftigen Jahrhunderten aufzudringen und den Nachkommen vorzuschreiben, wie sie zu jeder Zeit und in jedem Verhältnisse über Gegenstände, die den wichtigsten Einfluß auf ihre Wohlfahrt haben, denken sollen." Da Wöllner auch nach dieser Zurechtweisung fortfuhr zu ver-

fügen, wurde ihm Anfangs März die Entlassung geschickt und gleichzeitig wurden die ihm gleichgesinnten Oberconsistorialräthe und Mitglieder des Oberschulcollegiums Hermes und Hillmer entlassen. Es blieb in dem Oberconsistorium Andr. Jak. Hecker, der, sowie auch die nach 1800 ernannten Zöllner, Nolte, Niemeyer, Sack, Ribbeck, Hanstein die geeigneten Männer waren, um gemäß der k. Cabinetsordre vom 11. Jan. 1798 zu handeln.

An Wöllners Stelle trat von Massow als Chef des lutherisch geistlichen und Schulendepartements, mit welchem auch die katholischen geistlichen Sachen verbunden wurden, während die reformirten Kirchen- und Schulsachen unter einem besonderen Departementschef Thulemeyer standen. Beide Minister wurden als Staatsminister des Justizdepartements bezeichnet; der des lutherischen war zugleich Präsident des Oberconsistoriums und des Oberschulcollegiums, des Berliner und Potsdamer Armendirectoriums, des Geh. Obertribunals und der ostpreußischen und pommerschen landschaftlichen Creditsysteme. Dagegen waren von seiner Aufsicht die lutherischen Schulsachen in Schlesien, welche der Chefpräsident der breslauischen Oberamtsregierung leitete, und die den Provincialministern untergebenen katholischen, geistlichen und Schulsachen in Schlesien, Südpreußen, Neuostpreußen und den fränkischen Fürstenthümern ausgenommen; in den letzteren wurde zugleich die Mitaufsicht über die Universität Erlangen von dem Minister Hardenberg geführt. Diese Zersplitterung gestattete nicht, einen zusammenhangenden, folgerichtigen Plan für die Geistes- und Gemüthsbildung der aus so verschiedenartigen Elementen zusammengesetzten preußischen Nation zu entwerfen und zu verfolgen.

Bald folgte die Zeit der schwersten Prüfung und der hochherzigsten Erhebung. Des Königs Wort vom 10. Aug. 1807: „Der Staat muß durch geistige Kräfte ersetzen, was er an physischen verloren hat," wurde von nun an der Leitstern der preußischen Regierung. Bei der neuen Organisation der Staatsbehörden im J. 1808 wurde das Oberschulcollegium aufgehoben und die Unterrichtsverwaltung dem Ministerium des Inneren als dritte Section „für den Cultus und den öffentlichen Unterricht" zugetheilt und unter die unmittelbare Leitung eines Geh. Staatsraths und Sectionschefs gestellt. Zum Minister ernannte der König den Grafen zu Dohna, zum Chef der dritten Section Wilhelm von Humboldt, der in glücklichster Weise alle Eigenschaften eines Staatsmannes und Gelehrten in sich vereinigte und frei von allen Nebenrücksichten mehr als irgend einer berufen war, seine hohe Aufgabe für die Wiedergeburt Preußens zu erfüllen (s. d. Art. v. Humboldt). Ein Erziehungssystem war die ganze beabsichtigte Regeneration der preußischen Monarchie, aber die beschränkten Finanzmittel des Staates hemmten die Durchführung der großen Gedanken Humboldts, so daß er wegen dieser stets empfundenen Beschränkung aus der am 17. Dec. 1808 angetretenen Stellung am 23. Juni 1810 wieder schied. Zu technischen Räthen waren zugleich mit ihm Nicolovius und Süvern in die Unterrichtssection berufen. Nicolovius war früher weltlicher Consistorialrath und Mitglied des ostpreuß. Consistorii, dann vortragender Rath in Universitätssachen zu Königsberg, zuletzt Mitglied des Departements für das geistliche, Schul- und Armenwesen und besonders in der letzten Zeit im Verkehr mit den ausgezeichnetsten Männern des Staats gewesen. Die milde und feine Persönlichkeit desselben, das enge Verhältnis, in welchem er seit lange zu Goethe, Jacobi und andern Geistesverwandten stand, sein unerschütterlicher Glaube an eine fortschreitende, herrliche Entwicklung unsrer Zeit, machten ihn gerade zu einem Mitarbeiter Humboldts sehr geeignet. Er blieb unter mannigfachem Wechsel im geistlichen Ministerium bis zum 22. Mai 1839. Süvern brachte außer seiner Wissenschaftlichkeit eine bedeutende Erfahrung aus dem Lehramte in seine neue Stellung mit, die er aus zwei Directorämtern, zu Thorn und Elbing, und aus seiner akademischen Wirksamkeit zu Königsberg geschöpft hatte. Von ihm wurden die wichtigsten Reglements und Instructionen ausgearbeitet, welche die Reorganisation des höheren Schulwesens erforderte: über die Prüfung der Candidaten für das höhere Schulamt vom 12. Juli 1810,

über die Abiturientenprüfung vom 25. Juni 1812, und eine allgemeine Unterrichtsverfassung 1816, die nicht vollständig zur Veröffentlichung gekommen ist, aber nach deren wichtigsten Grundsätzen die Anordnungen der Verwaltung sich richteten. Ein allgemeines Gesetz über die Verfassung des Schulwesens im preuß. Staate, gemäß der Cabinetsordre vom 3. Nov. 1817, in der es hieß, „daß zum Gelingen alles dessen, was der Staat durch seine ganze Verfassung, Gesetzgebung und Verwaltung bezweckt, der erste Grund in der Jugend des Volks gelegt werden müße," wurde von ihm als Entwurf dem Staatsministerium zur Berathung vorgelegt, aber die divergirenden Ansichten über die Zulässigkeit mehrerer der aufgenommenen Bestimmungen hinderten die Ausführung. Seit 1818 beschränkte er sich fast ganz auf das Referat über die Akademie der Wissenschaften und auf den Wirkungskreis des Mitdirectors in der Unterrichtsabtheilung; er starb 2. Oct. 1829.

An Humboldts Stelle trat der Geh. Staatsrath v. Schuckmann an die Spitze der dritten Section für den Cultus, für das Specielle in derselben wurde Nicolovius zum Director ernannt; auch als v. Schuckmann 1814 Minister des Innern geworden, blieben Cultus und Unterricht bei seinem Ressort, bis die Cabinetsordre v. 3. Nov. 1817 erklärte: „der Minister des Innern giebt das Departement für den Cultus und öffentlichen Unterricht und das damit in Verbindung stehende Medicinalwesen ab. Die Würde und Wichtigkeit der geistlichen und der Erziehungs- und Schulsachen macht es räthlich, diese einem eigenen Minister anzuvertrauen und Ich ernenne dazu den Staatsminister Freiherrn v. Altenstein."

Die energische und durchgreifende Thätigkeit, welche seit 1814 die Staatsregierung der Umgestaltung und theilweisen Neuschaffung der höheren Unterrichtsanstalten zuwandte, gewann an Altenstein einen geistvollen und kenntnisreichen Leiter und bald nach seinem Amtsantritt an dem Geh. Ober-Reg.-R. Dr. Johannes Schulze (vom 1. Aug. 1818) eine anregende, überall die Wissenschaftlichkeit fördernde, Geist und Leben weckende Kraft. Gleichzeitig wurde Hegel als Professor der Philosophie an die Universität zu Berlin berufen und übte, vorzugsweise begünstigt von den Leitern des Unterrichtswesens, einen mächtigen Einfluß auf die geistige Entwicklung der Zeitgenossen, brach der Wissenschaft nach allen Seiten neue Bahnen und arbeitete überall durch eine den Gedanken bändigende und ihn zur Sache führende und bei der Sache erhaltende Methode zur Erkenntnis der Wahrheit hin.

Ein sprechendes Zeugnis von dem organisirenden und alle Verhältnisse durchdringenden und regelnden Geiste ist die große Anzahl sowohl allgemeiner als specieller Verfügungen über das höhere Unterrichtswesen in der bis zum 14. Mai 1840, dem Tode des Ministers, währenden Altensteinschen Verwaltung, deren Zahl mit Einschluß der die Universitäten betreffenden bis zum Reglement über die Prüfung der zur Universität abgehenden Schüler vom 4. Juni 1834 sich auf 748 beläuft, und von denen auch die speciellsten Generelles, über den sie unmittelbar berührenden Kreis hinaus Erweckendes und Befruchtendes enthalten. Jenes Reglement bildete einen bedeutenden Abschluß in der Reorganisationsthätigkeit der obersten Behörde. Es war die Frucht langjähriger, allseitiger Erfahrung und reiflicher Erwägung der Verhältnisse. Zugleich mußte die Folge desselben eine größere und genauere Uebereinstimmung der Lehrverfassung und der Classeneinrichtung der verschiedenen Gymnasien werden. Die darauf folgende Zeit bis zum Tode Altensteins weist noch 438 Verfügungen auf, unter denen die Ministerialverordnung vom 24. Oct. 1837 die wichtigste Stelle einnimmt, indem sie die Grundbedingungen eines seiner Aufgabe entsprechenden Gymnasialunterrichts darlegt. Zum ersten Male wurde hier ein Normallehrplan für alle Gymnasien aufgestellt, bei dessen Durchführung indes das Ministerium seinen Grundsätzen gemäß Rücksicht auf die individuellen, den jedesmaligen Directoren allein vollständig erkennbaren Anforderungen der einzelnen Lehranstalten nahm. Die hier ausgesprochenen Grundsätze sind bis 1856 die leitenden gewesen.

Einen schmerzlichen Zwischenfall in der mit allen Kräften erstrebten Fortentwicklung des höheren Schulwesens bildete der seit 1819 eintretende Umschwung der politischen Zustände, dessen Ursachen und Verlauf bekannt genug sind, der aber zunächst das Circularrescript des Ministers v. Altenstein an sämmtliche Oberpräsidenten wegen Beaufsichtigung der höheren Lehranstalten vom 30. Oct. 1819 hervorrief, dessen Eingangsworte heißen: „Durch die neuesten Zeitereignisse, besonders aber durch die in der 35. Sitzung der deutschen Bundesversammlung in Frankfurt a. M. stattgefundenen Verhandlungen in Betreff der in dem deutschen Schul- und Universitätswesen wargenommenen Gebrechen und Ausartungen, sehe ich mich veranlaßt, Ew. hiermit dringend aufzufordern, dem höheren Schulwesen, mit Ausschluß der Universitäten, für welche ich die Mitwirkung der betreffenden k. Oberpräsidien noch besonders in Anspruch nehmen werde, — eine erhöhte und ganz vorzügliche Aufmerksamkeit zu widmen und sich dadurch in den Stand zu setzen, allen Mängeln und vorzüglich jedem Keime der Ausartung und des Verderbens, welchen Sie besonders in dieser oder jener höheren Schulanstalt gewaren sollten, zeitig und nachdrücklich entgegen zu arbeiten und seine weitere Entwicklung zu verhindern." — Die infolge dessen verordneten Maßregeln bezweckten, „daß den Gemüthern der Jugend eine werkthätige Liebe zum Könige und Vaterlande tief eingeprägt werde und hierzu sich eine strenge Disciplin geselle, welche die Jugend zwar mit Liebe und Milde behandle, aber unabläßig auf Gehorsam, Fleiß und gute Sitte dringe und die genaueste Befolgung der desfallsigen Gesetze zur heiligsten Pflicht mache." — Die Liebe zum Könige und Vaterlande hatte im ganzen Preußenvolke, besonders auch im ganzen Bereiche der höheren Schulen, wenige Jahre vorher die großartigsten Proben, welche die Weltgeschichte kennt, bestanden. Die gewaltigen Ereignisse, die man so eben erlebt, die großen Thaten, welche zum guten Theil Lehrer und Schüler entweder mit ausgeführt oder durch die lebendigste Theilnahme und die hingebendsten Opfer unterstützt hatten, mußten eine nachhaltige Begeisterung und einen hohen Aufschwung der Gedanken und Empfindungen gerade in der nach höherer Bildung strebenden Jugend und in deren Leitern zurücklassen, welche nicht sogleich nach einigen Friedensjahren auf das Niveau des alltäglichen Lebens zurückgedrängt werden konnten. Es ist nicht zu leugnen, daß die Jahre des Krieges eine gewiße Derbheit, die auch wohl in Roheit und Widerspenstigkeit übergieng, in der Schuljugend befördert hatten, aber die herrlichen Tugenden, die sie vor kurzem bis zur Bewunderung der Mit- und Nachwelt bewiesen hatte, hätten sie vor dem Argwohn und den Maßregeln schützen sollen, die leider in weiterer Folge aus obigem Rescript entsprangen. Die schmerzlichste war die Unterordnung der obersten Leitung des Schulwesens unter die Polizei, indem der humane und wohlwollende Nicolovius am 21. Mai 1824 ohne Vorwissen des Ministers v. Altenstein auf die geistliche Abtheilung beschränkt und der Director des Polizeiministeriums v. Kamptz mit Beibehaltung seiner übrigen Dienstverhältnisse zum Director der Abtheilung für den Unterricht ernannt wurde. 1825 wurde v. Kamptz von seinem Posten beim Ministerium des Innern und der Polizei entbunden und zum Director im Justizministerium ernannt, seine Stellung zum Unterrichtswesen behielt er aber bis zum 9. Febr. 1832. Durch die Cabinetsordre vom 4. März d. J. wurde zur großen Freude Altensteins die Direction der Unterrichtsabtheilung Nicolovius von neuem förmlich übertragen, welche er seit den letzten Wochen d. J. 1830 bereits stellvertretend bekleidet hatte.

Obgleich v. Kamptz durch sein höfliches und freundliches Benehmen bei persönlichen Berührungen das Gefühl des Schreckens und der Demüthigung linderte, welches die Lehrerwelt bei der Bekanntmachung von seiner Ernennung zu ihrem Chef ergriffen hatte, so konnte doch nichts den schmerzlichen Eindruck der Verfügung des Ministers des Innern und der Polizei vom 25. Mai 1824 an sämmtliche k. Regierungen beseitigen, die also beginnt: „Die actenmäßig vorliegenden Beweise, daß die bisherigen Vor-

ſchriften und Maßregeln nicht genügt haben, die verkehrten und nachtheiligen Richtungen und Geſinnungen, welche hin und wieder auf höheren und niederen Lehranſtalten wuchern, zu unterdrücken, haben des Königs Majeſtät beſtimmt, unterm 21. d. M. mehrere nachdrücklichere Befehle über dieſen Gegenſtand zu ertheilen.' Dieſe Befehle betrafen die Univerſitäten; von nun an wurden aber auch die Lehrer der ſtrengſten Ueberwachung der Behörden unterworfen, beſonders ſollten die k. Regierungen dahin ſehen und nachdrücklich wirken, daß die jüngeren öffentlichen Beamten, ſie möchten in der eigentlichen Adminiſtration oder in jedem andern öffentlichen Dienſtverhältniſſe ſtehen, in dasſelbe nicht die verderblichen Beſtrebungen und Grundſätze der allgemeinen Burſchenſchaft oder burſchenſchaftlich eingerichteter Verbindungen übertrügen. — Die folgenden Jahre brachten noch die k. Cabinetsordren 1) vom 16. Aug. 1826 über das Verfahren, wenn Staatsbeamte wegen mangelnder Dienſtführung und moraliſcher Gebrechen zur Penſionirung in Vorſchlag gebracht werden; 2) vom 4. Sept. 1827 über die Zuläſſigkeit einer im adminiſtrativen Wege zu eröffnenden Unterſuchung wider die zur gerichtlichen Unterſuchung gezogenen, aber nicht zur Dienſtentſetzung verurtheilten Staatsbeamten; 3) vom 27. März 1831 die Anwendung der beiden vorhergehenden Verfügungen auf Lehrer an gelehrten Schulen und Univerſitäten; 4) infolge einer k. Cabinetsordre v. 20. Juni 1833 eine Circularverfügung an ſämmtliche k. Provincialſchulcollegien über die Aufſicht auf die politiſchen Geſinnungen bei Lehrern und Schülern, worin den Behörden aufs neue zur Pflicht gemacht wird, auch die bereits angeſtellten Lehrer in dieſer Rückſicht genau zu controliren und bei eigener Verantwortlichkeit des Collegii und ſeiner einzelnen Mitglieder jede ſich ergebende Spur entgegengeſetzter Richtungen und Aeußerungen ſofort dem Miniſterium anzuzeigen.

Die realen Folgen ſolcher, durch die wiedererwachenden Revolutionsverſuche in andern Ländern veranlaßten Verordnungen waren geringer als die Beſorgniſſe, durch welche ſie hervorgerufen waren; es fand ſich keine Veranlaſſung, ſie zur Anwendung zu bringen, auch war die Verwaltung des Unterrichtsminiſteriums zu hochherzig, um nach ſolchen zu ſpüren. Dagegen lebte in den preußiſchen Lehrern der höheren Schulen der gute alte preuß. Sinn, die Liebe zum Vaterlande von der Verehrung gegen den König nicht zu trennen, fort, und die Männer, welche entweder die Drangſale und die Erhebung Preußens mitwirkend erlebt hatten oder unter den Bedrückungen ſeiner Unglücksjahre herangewachſen und mit ſeinem erneuten Ruhme groß geworden waren, boten der Unterrichtsverwaltung durch Selbſtverleugnung, ideale, von allem Affectirten und Materiellen zugleich weit entfernte Auffaſſung des Lehrerberufes, ein Material zur Erreichung der höchſten Ziele der Volksbildung, wie es nicht leicht je einer Behörde zu Gebote geſtanden hat.

Eine der weſentlichſten Veränderungen in der Verwaltung war die durch k. Cabinetsordre vom 31. Dec. 1825 verfügte Trennung der Provincialſchulcollegien von den Conſiſtorien; jene wurden als eigene Aufſichtsbehörden der höheren Schulanſtalten conſtituirt, dieſen verblieb Recht und Pflicht, an der Beaufſichtigung des Religionsunterrichts theilzunehmen. Die Real- und höheren Bürgerſchulen wurden größtentheils dem Reſſort der k. Regierungen überwieſen. Zu den wichtigſten Maßregeln, welche hauptſächlich unter dem Einfluſſe von Joh. Schulze getroffen wurden, gehört die allmähliche Beſeitigung des Parallel- und Fachſyſtems und die ſeit 1820 ziemlich allgemein gewordene Einführung des Claſſenſyſtems und die Beſtellung eines Ordinarius für jede Claſſe. Ferner ſind noch aus der Zahl der Verfügungen herauszuheben die Inſtruction für die Gymnaſialdirectoren, welche mit Ausnahme der rheiniſchen (1839) den Jahren 1823 bis 1828 angehören, die Miniſterialverfügung vom 24. Sept. 1826 über ein pädagogiſches Probejahr der Schulamtscandidaten, das Reglement vom 20. April 1831 für die Prüfung der Candidaten des höheren Schulamts, worin auch das Realſchulweſen gebührend berückſichtigt wurde.

Durch die Zuſammenſtimmung der Verordnungen und fördernden Maßregeln der

Schulverwaltung mit der in der Lehrerschaft herrschenden Begeisterung für ihre Aufgabe erreichte das ganze Schulwesen unter dem Ministerium Altenstein eine solche Blüte, daß der Ruhm davon nicht nur ganz Europa durchdrang, sondern auch über die Oceane sich verbreitete, von allen Seiten eifrige Jünger des Lehrfaches oder Abgesandte der fremden Staatsregierungen anziehend, um in Preußen aus eigener Anschauung zu lernen, was für die Schulen geschehen müße und könne. Das sprechendste Zeugnis hierfür sind die Worte Cousins in seiner Schrift: état de l'instruction secondaire dans le royaume de Prusse pendant 1831 (Paris 1834), worin er für eine vollkommene Organisation des öffentlichen Unterrichts folgende vier Puncte aufstellt: 1) daß Knaben und Mädchen ohne Ausnahme alle die Elementarschulen; 2) die ganze mittlere Classe der städtischen Bevölkerung gehobene Elementarschulen; 3) eine ausreichende Zahl junger Leute der mittleren und höheren Stände gemeinschaftlich die unteren Classen der Gymnasien; 4) eine nach Fleiß und Anlagen getroffene Auswahl die oberen Classen derselben und demnach die Universität besuche; und hinzufügt: Cet idéal est à peu près réalisé en Prusse. Dem entsprechend äußerte Friedrich Thiersch (Ueber den gegenwärtigen Zustand des öffentlichen Unterrichts in den westlichen Staaten von Deutschland. Stuttgart und Tübingen 1838): „Ich befand mich dort (in Coblenz im Sept. 1834) in einem Lande, das auch für den Beobachter des öffentlichen Unterrichts von Wichtigkeit ist und in neuerer Zeit durch seine Lehranstalten, ihre Ordnung, Führung und Erfolge die Aufmerksamkeit, ja die Bewunderung des Auslandes auf sich gezogen hat."

Nach dem Tode v. Altensteins berief König Friedrich Wilhelm IV. den Dr. Eichhorn zum Minister der geistlichen ꝛc. Angelegenheiten. Er war einer der wirksamsten Anreger der Erhebung Preußens gegen die französische Herrschaft gewesen, 1817 durch besonderes Vertrauen des Königs in den neu errichteten Staatsrath berufen und seit 1831 Director im Ministerium der auswärtigen Angelegenheiten, welche Stelle er mit der allgemeinsten Anerkennung und Hochachtung verwaltete. Sein fortwährend lebhafter Verkehr mit den vorzüglichsten Gelehrten Berlins, seine innige Freundschaft mit Schleiermacher und vielen anderen Männern von Geist und dem lebhaftesten religiösen wie wissenschaftlichen Interesse, seine ganze den edelsten Bestrebungen aller Preußen zugewandte Vergangenheit ließen diese Wahl von allen Seiten als die glücklichste begrüßen. Und doch wurde er gerade durch die Macht der Verhältnisse in einen solchen Widerstreit mit den herrschenden Zeitbestrebungen gerissen, daß Anfang und Ende einer Verwaltung wohl selten mit so verschiedenartiger Stimmung betrachtet worden sind. Die Stellung, welche Eichhorn gegen die bis dahin fast ausschließlich begünstigte Hegelsche Philosophie, die ihm nur dialektische Kunststücke zu produciren und das christliche Lebensprincip in der Wurzel zu vernichten schien, einnahm, sein immer mehr der orthodoxen Auffassung sich anschließender Christenglaube, mußten in der obersten Schulverwaltung andere Persönlichkeiten und andere Grundsätze zur Geltung bringen. Er hatte gewiß das Ministerium nur übernommen, nachdem er seine Ueberzeugungen mit der Willensmeinung des Königs in vollkommener Uebereinstimmung gefunden hatte, und er war der Ueberzeugung, wenn die Absichten und Ideen des Königs richtig verstanden, wenn sie einheitlich behandelt und ausgeführt würden, könnte man mit mehr Grund als je vorher auf eine Regeneration Preußens und Deutschlands hoffen, die allen freisinnigen und vernünftigen Wünschen, allen gerechten und billigen Forderungen genügen würden.

Der Zustand des öffentlichen Unterrichts war ein wichtiger Gegenstand der königlichen Sorge. Es ist nicht zu leugnen, daß sich in den letzten zwei Decennien nach und nach manches für die Gymnasien ungünstiger gestaltet hatte. Der neue Aufschwung der Industrie ließ bei der zunächst sich geltend machenden oberflächlichen Auffassnng das meiste, was auf jenen gelehrt wurde, als überflüssig erscheinen, man verlangte eine andere Gattung höherer Schulen und glaubte in Real- oder Gewerbeschulen die richtige

Löſung der Zeitaufgabe gefunden zu haben. In der jüngeren Generation der Lehrer war zum Theil eine pantheiſtiſche Richtung herrſchend geworden, welche dem Chriſtenthum abhold ſchien. Die äußere Stellung der Lehrer trat infolge des überall, nur unter ihnen ſelbſt nicht, zunehmenden Wohlſtandes nach und nach in ein immer größeres Misverhältnis zu den Anforderungen an ihren Stand. Der rege Eifer endlich, mit welchem überall höhere Bildung befördert war, hatte für Staats-, Kirchen- und Schulämter mehr Individuen ausgebildet, als darin verwendet werden konnten, und man hatte ſich noch nicht daran gewöhnt, nach vollendeter Gymnaſiallaufbahn auch in anderen Lebensſphären einen geeigneten Wirkungskreis zu ſuchen. Ebenſo wußten viele auf den neuen Realſchulen Gebildete noch nicht die dort erworbenen Kenntniſſe zu verwerthen oder vielmehr ſich und ihrem Geſchäftsbetriebe durch dieſelben einen höheren Werth zu verleihen. Eichhorn wünſchte allen Uebelſtänden abzuhelfen, allen berechtigten Forderungen zu genügen, zugleich der oberſten Schulbehörde eine Organiſation zu geben, wodurch ihren Mitgliedern eine lebendigere Anſchauung der thatſächlichen Zuſtände der Schulen und ein unmittelbareres Eingreifen in dieſelben ermöglicht würde. Er war entſchloſſen, für die Leitung des innern Lebens der öffentlichen Unterrichtsanſtalten, für alle Fragen der Qualification zum Lehramte, der Lehrobjecte, der Methoden und der Lehrmittel eine oberſte techniſche Schulbehörde unter dem Namen eines Oberſchulcollegiums zu errichten und dieſelbe mit einer hinreichenden Zahl von theoretiſch und praktiſch als ausgezeichnet anerkannten Männern des Faches zu beſetzen. Da traten die Ereigniſſe des 18. März 1848 ſtörend dazwiſchen, entzogen ihm ſeinen Wirkungskreis und ſeinen fördernden Plänen die Verwirklichung.*) Die einzige dauernde Veränderung war die Wiederherſtellung des Turnunterrichtes durch Cabinetsordre vom 6. Juni 1842 und zwar nach des Königs eigenem Willen als integrirenden Theiles der Volkserziehung. Wenige Wochen nach Eichhorn ſchied auch Dr. Eilers aus dem Miniſterium (30. Dec. 1848). Er war früher Gymnaſialdirector in Kreuznach, dann Schulrath in Coblenz, ſeit dem 1. Dec. 1840 Hülfsarbeiter im Miniſterium, vom 30. Oct. 1843 an vortragender Rath in demſelben geweſen. Er genoß eines beſonderen Vertrauens ſeines Miniſters und hatte in der Unterrichtsabtheilung für die höheren Schulen die Mitwirkung, wenn es ſich um Principien oder um die Beſetzung vacanter Directoren- und Lehrerſtellen handelte, und die Generalien ſowie Angelegenheiten, welche ihm beſonders überwieſen wurden unter dem durch beſondere Zuſchrift beſtimmten Correferate der betreffenden Decernenten und Correferenten.

Da Eichhorn keinem ſeiner Räthe zumuthen mochte, da thätig zu ſein, wo er es nicht mit voller innerer Uebereinſtimmung ſein konnte, ſo hatte er die Bearbeitung der Angelegenheiten der evangeliſchen Gymnaſien im Herbſte 1842 dem Geh. Ober-Reg.-Rath Kortüm, der bis dahin das Volksſchulweſen geleitet hatte, übertragen. Als früherer Director des Gymnaſiums und als Regierungsſchulrath zu Düſſeldorf war dieſer mit dem Gymnaſialweſen vollſtändig vertraut, und vorſichtig und rückſichtsvoll vermied er es, ohne dringenden Grund zu organiſchen Umgeſtaltungen zu ſchreiten. Joh. Schulze behielt das Referat über die Univerſitäten, aus welchem er nach 50jähr. Dienſtzeit als wirklicher Geh. Ober-Reg.-Rath Ende 1858 auf ſeinen Antrag mit allgemeiner Anerkennung ſeiner großen Verdienſte um das höhere Schulweſen ſchied. In den Wirren des Jahres 1848 und der nächſten Zeit, wo Graf v. Schwerin bis zum 25. Juni, Rodbertus bis zum 3. Juli, v. Ladenberg commiſſariſch bis zum 8. Nov. und von da an erſt definitiv bis zum 19. Dec. 1850 das Miniſterium leiteten, war Kortüm der Vermittler der Continuität in der Verwaltung und ihm zugleich die ſchwierige Aufgabe der Vermittlung der ſich mit unruhigem Drange begegnenden Gegenſätze geſtellt. Bei dem vielfach und ſtürmiſch geäußerten Wunſche nach einer näheren Verbindung zwiſchen höheren Bürger-

*) Zur Beurtheilung des Miniſteriums Eichhorn von einem Mitgliede desſelben. Berlin 1849. Meine Wanderung durchs Leben von Dr. Gerd Eilers. Leipzig 1858. IV. Th.

und Realschulen neigte Kortüm anfangs der Ansicht zu, die 3 unteren Classen beider Anstalten zu verschmelzen, aber die Verhandlungen der Landesschulconferenz, deren Vorsitz er vom 16. April bis 14. Mai 1849 führte, und noch mehr die Conferenzen über das zu erlassende Unterrichtsgesetz im Schoße des Ministeriums selbst, führten ihn zu der Ueberzeugung zurück, daß das Princip der Gymnasien wie das der Realschulen für selbständig berechtigt zu halten seien.*) Am 7. Juni 1852 zog er sich in den Ruhestand zurück, an seine Stelle trat der damalige Professor am Joachimsthalschen Gymnasium Dr. L. Wiese, der schon früher mit Revisionen höherer Lehranstalten beauftragt worden war, als Geh. Regierungsrath, gegenwärtig Geh. Ober-Reg.-R.

Das Ministerium leitete von 1850 bis 8. Nov. 1858 v. Raumer. Er fand kein Bedürfnis zu organischen Umgestaltungen in dem höheren Schulwesen vor, sah daher die Pflege und Fortbildung des Bestehenden als seine Hauptaufgabe an, wobei es doch auch an manchen tief eingreifenden Aenderungen nicht fehlen konnte; dahin gehörten die 1856 erfolgten Aenderungen des Lectionsplans und des Reglements für die Abiturientenprüfung, welche beide eine Vereinfachung und größere Concentration des Unterrichts erzielten. Ein Hauptaugenmerk richtete er auf persönliche Kenntnisnahme von den inneren und äußeren Verhältnissen der Lehranstalten; die entfernteren ließ er daher durch die Departementsräthe des Ministeriums besuchen, die der Hauptstadt nahm er in eingehenderer Weise als irgend einer seiner Vorgänger persönlich in Augenschein. Zur tüchtigen Vorbildung junger Schullente wurde versuchsweise die Einrichtung getroffen, durch Lehrgeschick und anregende Kraft sich auszeichnenden Schulmännern junge Philologen und Mathematiker zu praktischer Anleitung zur Lehrthätigkeit zuzuweisen; doch diese Einrichtung kam wegen des Mangels an Schulamtscandidaten damals nur für die Mathematik zur Ausführung. Auch wurde, namentlich im Interesse der pädagogischen Aufgaben des Gymnasiums, darauf hingewirkt, daß junge Theologen sich wieder mehr als bisher dem Lehrerberuf widmeten. Neu gegründet wurden unter seiner Verwaltung 14 Gymnasien und die äußere Lage der Gymnasiallehrer, zum größten Theile durch Erhöhung des Schulgeldes und Bewilligungen aus Communalmitteln, bedeutend verbessert, indem das Gehalt derselben im ganzen ungefähr um 13% stieg.

Nach dem Rücktritt v. Raumers wurde das Ministerium der Leitung v. Bethmann-Hollwegs übertragen, der, eine würdige und unabhängige Persönlichkeit, als ein Träger hoher wissenschaftlicher und politischer Bildung große Erwartungen und Hoffnungen erregte, aber durch die bald eintretenden politischen Parteikämpfe gehemmt in seiner kurzen Verwaltungsperiode bis zum 10. März 1862 für die gelehrten Schulen nur das bereits Angefangene weiter ausführen konnte. Wichtig aber war dieselbe für die Realschulen und die höheren Bürgerschulen, welche eine selbständige Organisation durch die Unterrichts- und Prüfungsordnung vom 6. Oct. 1859 erhielten. Damit ein urkundenmäßiger Nachweis seiner Verwaltung geführt werden könnte, ließ er von 1860 ab das „Centralblatt des gesammten Unterrichtswesens" in Ausführung bringen.

An seine Stelle trat v. Mühler, bis dahin Präsident des Oberkirchenraths und seit 1840 in demselben Ministerium, das er jetzt leitet, als Hülfsarbeiter und vortragender Rath beschäftigt. Eine wie große Rührigkeit für Erweiterung, bessere Ausstattung und Gründung höherer Lehranstalten auch unter ihm geherrscht hat und noch herrscht, weist die chronologische Uebersicht derselben unter VIII, welche Sorgfalt und Einsicht bei der inneren Entwicklung und Gestaltung des höheren Schulwesens, die folgende Darstellung desselben überall nach.

Die Angelegenheiten der katholischen Schulen hat im Ministerium von 1839 an Brüggemann bearbeitet und mit viel Umsicht und Eifer geleitet. Er war am 31. März 1796 geboren, 1823 am Gymnasium zu Düsseldorf zweiter Director neben

*) K. W. Kortüm, ein Lebensbild. Berlin 1860.

Kortüm, der zugleich Consistorialrath wurde, 1831 Regierungs- und Schulrath zu Coblenz geworden, von wo er 1837 vom Ministerium nach Berlin berufen und in den damaligen kirchlichen Streitigkeiten als Vermittler nach Rom gesandt ward. 1839 wurde er Hülfsarbeiter im Ministerium, 1841 Geh. Reg.-Rath, 1861 Geh. Ober-Reg.-Rath, 1865 wirklicher, und starb am 31. März 1866 kurz vor seinem bereits von ihm nachgesuchten Austritt aus dem Amte, in dem er nach allen Seiten hin mit großer Anerkennung gewirkt hat. Sein Nachfolger wurde der Provincialschulrath Dr. Stieve in Breslau als Geh. Regierungsrath.

B. In den einzelnen Provinzen. Bei der allmählichen Ausbildung einer Centralverwaltung des preuß. Staates war es nothwendig, daß die einzelnen Territorien eine Zeitlang ihre gesonderten Eigenthümlichkeiten auch in der Schulverwaltung bewahrten. Das von Friedrich Wilhelm I. eingesetzte Generaldirectorium hatte vier provincielle Departements: 1) Preußen, Pommern, Neumark; 2) Minden, Ravensberg, Tecklenburg, Lingen; 3) Kurmark, Magdeburg, Halberstadt; 4) Geldern, Cleve, Mörs, Neufchatel. Seit 1750 wurde die Aufsicht über den öffentlichen Unterricht in der ganzen Monarchie von den Provincialconsistorien unter Oberaufsicht des Oberconsistoriums zu Berlin in Gemeinschaft mit angesehenen Doctoren und Professoren der Theologie, geführt. Schlesien erhielt seine eigenen Oberconsistorien zu Breslau, Brieg und Glogau.

Als 1808 die oberste Unterrichtsverwaltung an das Ministerium des Innern überging, erhielten die Provincialbehörden den Namen Regierungen, in deren jeder eine Deputation für Cultus und öffentlichen Unterricht als Specialbehörde unmittelbar unter der betreffenden Section des Ministeriums eingerichtet wurde. Die Verordnung vom 27. Oct. 1810 bestellte außerdem 3 wissenschaftliche Deputationen für den öffentlichen Unterricht in Berlin, Königsberg und Breslau. Ihre Aufgabe war Prüfung der Candidaten des höheren Schulamts, der Lehrpläne, Methoden und Lehrbücher, sowie der Ergebnisse der Abiturientenprüfungen; sie sollten ferner über alle inneren Angelegenheiten des Schulwesens Gutachten abgeben und die wissenschaftlichen Grundsätze, aus denen die einzelnen Verwaltungsmaximen herfließen, gegenwärtig erhalten; es stand ihnen auch frei, unaufgefordert allgemeine Vorschläge und Bedenken an die oberste Behörde zu richten. In Berlin sollte die Deputation, zu der außer Nicolovius und Süvern auch Aneillon, Schleiermacher und Fr. A. Wolf gehörten, zugleich das 1808 aufgehobene Oberschulcollegium vertreten.

Nach der Neugestaltung des Staates wurde derselbe in 10, später in 8 Provinzen getheilt und dem Oberpräsidenten der einzelnen auch die Oberleitung der Unterrichtsverwaltung in derselben anvertraut; er hatte den Vorsitz in dem für das Kirchen- und Schulwesen im Hauptorte der Provinz errichteten Consistorium. Durch Verordnung vom 23. Oct. 1817 erhielten die Consistorien die Interna des Kirchen- und des höheren Schulwesens, die Regierungen in der Abtheilung für Kirchen- und Schulwesen die Externa, insbesondere die Aufsicht über die Verwaltung des Kirchen- und Schulvermögens. An die Stelle der wissenschaftlichen Deputationen traten die wissenschaftlichen Prüfungscommissionen. Die Consistorien hatten das Aufsichtsrecht auch über das römisch-katholische Schul- und Erziehungswesen, doch blieb den katholischen Bischöfen ihr verfassungs- und gesetzmäßiger Einfluß auf den Religionsunterricht in den öffentlichen Schulen und auf die Anstellung besonderer Religionslehrer. Mit d. J. 1826 wurden für das höhere Schulwesen die Provincialschulcollegien abgezweigt, völlig durchgeführt wurde aber die Scheidung erst 1845, eine Trennung der Etats erfolgte 1848. Die gesammte Vermögensverwaltung der zum Ressort der Schulcollegien gehörigen Lehranstalten gieng mit wenigen Ausnahmen auf diese über. Die Sitze der Schulcollegien sind Königsberg in Preußen, Posen, Breslau, Stettin, Magdeburg, Münster, Coblenz, Berlin.

Den Generalsuperintendenten wurde in der Instruction vom 14. Mai 1829 zur

Pflicht gemacht, ihr Augenmerk vorzüglich auf die religiöse und kirchliche Tendenz der gelehrten Schulen und der höheren Bürgerschulen zu richten; sie können sich bei den dazu nöthigen Schulinspectionen durch Mitglieder der k. Consistorien und durch Consistorial- resp. Schulräthe bei den k. Regierungen vertreten lassen. Zur Anstellung von Religionslehrern ist Uebereinstimmung der kirchlichen mit der Schulbehörde nöthig. Religionsunterricht darf nur solchen Lehrern oder Geistlichen übertragen werden, gegen welche die betreffenden kirchlichen Behörden keine Einwendung gemacht haben; neue Religionsbücher können nur mit Genehmigung der geistlichen Behörde eingeführt werden. Wo ein Curatorium besteht, ist in der Regel der erste Geistliche des Orts Mitglied desselben.

I. Preußen. Unter den Hochmeistern des Ordenslandes wurde zuerst durch Winrich von Kniprode (1351—1382) ernstlich für Anlegung von Schulen gesorgt; obgleich aber von ihm der Ausspruch angeführt wird: „Man muß mit allem Ernst nicht nur einige, sondern viele Schulen in Preußen anlegen," so findet man doch vor Albrecht von Brandenburg (1510—1568) nur in den Städten Lateinschulen, welche seit der Einführung der Reformation sich vermehrten und hoben. Nach der Erwerbung Westpreußens 1772 wurden die in Ostpreußen gültigen Schulgesetze auch in den neuen Landen eingeführt und die Schulen der Jesuiten zum Theil zu königl. katholischen Gymnasien eingerichtet. Bei der zweiten Theilung Polens 1793, durch welche, unter dem Namen Südpreußen, außer Posen auch die Städte Danzig und Thorn mit ihren alten Schulen erworben wurden, verhieß das Ratificationspatent, betreffend die Einrichtung des geistlichen und weltlichen Justizwesens der neuen Provinz, die Ruhe und Glückseligkeit der neuerequirirten Provinzen und Unterthanen zu sichern, wozu insonderheit die Aufsicht und Sorgfalt für die Erziehung und den Unterricht der Jugend und somit die Aufsicht auf die Kirchen und Schulen das meiste beitragen müße. Was von Polen bei der dritten Theilung 1795 an Preußen kam, und 1807 durch den Tilsiter Frieden wieder verloren gieng, wurde 1815 an Rußland gegeben. Der gedeihlichen Entwicklung der höheren Schulen treten in dieser Provinz immer noch mannigfache Schwierigkeiten entgegen. Die Schüler namentlich in den kleineren Städten gehören zum großen Theile den niederen Ständen an, sie treten vielfach erst in vorgerückterem Alter in die höhere Schule und leiden unter dem Druck der häuslichen Verhältnisse.

II. Der von Südpreußen an das Königreich Preußen wieder zurückfallende aber zu einer besondern Provinz unter dem Namen Großherzogthum Posen gebildete Theil erhielt für das Schulwesen keine provinciellen Abweichungen, sondern wurde den allgemeinen Gesetzen unterworfen. Es bestanden 1815 hier nur 2 gelehrte Anstalten, das Simultangymnasium zu Posen und die Schule zu Lissa; seitdem haben die königl. Regierung und ihrem Beispiele folgend die Städte die Förderung auch des höheren Unterrichtswesens sich angelegen sein lassen, so daß die Provinz jetzt 9 Gymnasien, 1 Progymnasium, 5 selbständige Realschulen 1. Ordnung zählt, unter denen 4 Gymnasien, 1 Realschule königlichen, 4 Gymnasien, 3 Realschulen, das Progymnasium städtischen, 1 Gymnasium, 1 Realschule gemischten Patronats sind; katholisch 2 Gymnasien, simultan 3 Gymnasien, das Progymnasium und 2 Realschulen. Das Gymnasium zu Trzemeszno ist 1863 aus politischen Gründen aufgehoben worden. Die confessionell und national sehr gemischte Bevölkerung hat für diese Provinz besondere Einrichtungen nöthig gemacht. Kirchliche Aufsichtsbehörde für die evangel. Anstalten und den evang. Religionsunterricht ist das k. Consistorium und der Generalsuperintendent zu Posen, für die katholischen der Erzbischof von Gnesen und Posen; die große Zahl jüdischer Schüler hat einige städt. Patronate veranlaßt, für den jüd. Religionsunterricht besondere Aufwendungen zu machen. Für den Gebrauch der deutschen und polnischen Sprache wurde durch die Instruction vom 24. Mai 1842, ohne damit eine für immer unabänderliche Regel hinstellen zu wollen, bestimmt, daß an dem Mariengymnasium zu Posen und an dem jetzt aufgehobenen zu Trzemeszno, sowie an dem für die südlichen

Kreise einzurichtenden, möglichst und vorzüglich für die 4 unteren Classen solche Lehrer anzustellen seien, welche beider Sprachen in hinreichendem Maße kundig sind, daß den Religionsunterricht jeder Schüler in seiner Muttersprache erhalte, in allen übrigen Lehrgegenständen sich die Lehrer in den 4 unteren Classen bei dem Unterrichte vorzugsweise der polnischen Sprache bedienen, die deutsche aber neben jener in dem Maße anwenden sollen, daß vor allen Dingen die klare und bestimmte Auffassung des Vorgetragenen von Seiten jedes Schülers sicher erreicht werde, die Schüler jedoch auch spätestens bis zu ihrem Austritt aus Tertia zu dem leichten und richtigen Verständnis der deutschen Sprache gelangen. Von der Secunda an soll die deutsche als Hauptunterrichtssprache eintreten, die lat. und griech. Schriftsteller jedoch abwechselnd, je nachdem sich die Lehrer dazu eignen, polnisch und deutsch übersetzt und erklärt werden; beim Unterricht in der polnischen Sprache und Literatur das Polnische Unterrichtssprache bleiben, bei der Mathematik und Physik, sowie beim Unterricht im Französischen, dasselbe auch in den oberen Classen angewendet werden können. — Gegenwärtig tritt überall von Tertia an das Deutsche in dem Maße als Unterrichtssprache ein, daß es von da an $^2/_3$ des ganzen Unterrichts umfaßt. Der kathol. Religionsunterricht wird in polnischer Sprache ertheilt, worunter freilich die kathol. Schüler deutscher Zunge leiden, denen erst nach der Stunde der Religionslehrer eine kurze Uebersicht des in derselben Behandelten in ihrer Sprache giebt.

Die Vermischung der so geschiedenen Bevölkerungselemente hat bis jetzt noch zu keiner inneren Vereinigung des äußerlich Getreunten geführt, da die polnische Bevölkerung, und gerade in ihren vornehmeren Schichten am meisten, an dem Nationalen mit großer Sprödigkeit festhält. Auch die polnische Jugend auf den höheren Schulen hat sich an allen politischen Bewegungen ihrer Nation auf das lebhafteste betheiligt, was Repressalien von Seiten der preuß. Regierung nothwendig machte. Viele Schüler, welche an dem Aufstande des Königreichs Polen 1830 und 1831 theilgenommen hatten, wurden in dem allgemeinen Amnestiedecret vom 26. Dec. 1831 nach ihrer Rückkehr doch von den Lehranstalten ausgeschlossen, „um die Verbreitung landesverderblicher Gesinnung unter der guten und schlechten Eindrücken leicht zugänglichen Jugend zu verhüten.“ Alle folgenden Unruhen sowohl im Großherzogthum als im Königreiche rissen einen Theil der erwachsenen Schüler mit sich fort, zuletzt 1862, wodurch die Aufhebung des Gymnastums zu Trzemeszno veranlaßt wurde.

III. Schlesien. Die Provinz Schlesien ist seit 1815 aus den früheren schlesischen, von piastischen Fürsten regierten Herzogthümern, der Grafschaft Glatz und einem Theile der ehemals sächsischen Oberlausitz zusammengesetzt. Dadurch, daß die schlesischen Herzoge im 14. Jahrhundert unter die Oberlehnshoheit der Könige von Böhmen getreten waren, bildeten sich manche für Kirchen und Schulen zum Theil noch geltende Verhältnisse. Nach Errichtung des Bisthums Breslau, etwa um 1000, entstanden Pfarr- und Klosterschulen, die sich allmählich zu Lateinschulen umbildeten; einen bedeutenden Anstoß zur Errichtung neuer Schulen gab aber die sich vornehmlich über Niederschlesien ausbreitende Reformation, indem Fürsten, Ritterschaft und Städte wetteiferten, Schulen zu gründen oder die vorhandenen zu verbessern. Einen großen Ruf erlangte um die Mitte des 16. Jahrh. die 1621 durch den 30jährigen Krieg wieder vernichtete gelehrte Schule zu Goldberg unter dem berühmten Valentin Trotzendorf. Außer vielen noch jetzt bestehenden Gymnasien genoß eine kurze Blüte die Schule zu Beuthen, welche im Anfang des 17. Jahrh. durch den Freiherrn Georg von Schönaich auf Carolath zu einem Pädagogium erweitert und mit einem akademischen Gymnasium verbunden wurde, zu dessen Zöglingen auch Martin Opitz gehörte, aber auch sie erlag den ersten Stürmen des 30jährigen Krieges. Dieser Krieg öffnete die Provinz den Jesuiten, welche noch vor Ende desselben fast in allen bedeutenderen Städten Collegien errichtet hatten und bis zu ihrer Aufhebung großen Einfluß auf die Schulbildung ausübten. Die Intervention Karls XII. von Schweden und die Eroberung Friedrichs

des Großen ſetzten erſt die Evangeliſchen in den Vollgenuß der ihnen durch den weſtfäliſchen Frieden zugeſicherten Rechte und Freiheiten. Nach Aufhebung des Jeſuitenordens 1773 wandelte Friedrich II. die Schulen desſelben in königl. Gymnaſien um unter Leitung der früheren Jeſuiten mit dem Namen Prieſter des königl. Schuleninſtituts, der Erlös aus dem Verkauf der Jeſuitengüter ward zur Unterhaltung ſämmtlicher katholiſcher Gymnaſien der Provinz beſtimmt. Die Umgeſtaltung des Studienplans wurde dem Profeſſor der Mathematik Zeplichal übertragen. Nach dem neuen Schulreglement vom 11. December 1774 ſollte die Breslauer Univerſität die 4 wiſſenſchaftlichen Claſſen, die grammatiſche, äſthetiſche, philoſophiſche und theologiſche beibehalten, die kath. Gymnaſien zu Glatz, Neiße, Oppeln, Sagan, Liegnitz bloß für die grammatiſchen und äſthetiſchen, die zu Glogau und Schweidnitz allein für die grammatiſchen beſtimmt ſein. Da ſich dieſe Schulverfaſſung nicht bewährte, wurde durch den Miniſter Grafen von Hoym die Ausarbeitung eines Reorganiſationsplans für kathol. Schulen dem Profeſſor am kathol. Gymnaſium zu Glogau Sckeyde übertragen. Der Entwurf, welcher nach dem Charakter der Zeit ein möglichſt univerſelles Ziel hatte und deshalb neben vielen fehr detaillirten Vorſchriften in den Lectionsplan eine bunte Mannigfaltigkeit von Gegenſtänden, wie Declamation und Geſchmacksbildung, Erfahrungsſeelenlehre und Logik, gemeinnützige, vorzüglich anthropologiſche Vernunfterkenntniſſe, Aeſthetik, Mythologie, römiſche Alterthümer, geographia antiqua, allgemeine Weltgeſchichte, Experimentalphyſik, Encyklopädie aller Wiſſenſchaften in je 1 Stunde wöchentlich aufnahm, wurde unter dem 1. Auguſt 1801 für die kathol. Gymnaſien publicirt. Als bei der k. Regierung zu Breslau (27. Oct. 1810) eine geiſtliche und Schulendeputation eingerichtet worden, wurde die neue Organiſation des höheren Schulweſens allmählich auch auf die kathol. Lehranſtalten ausgedehnt, und bei der Vereinigung der Univerſität zu Frankfurt a. O. mit der Breslauer Leopoldina (3. Aug. 1811) die frühere Verbindung katholiſcher Gymnaſien mit der Univerſität gänzlich aufgehoben. Auf eine Reduction entbehrlicher höherer Schulen, die ein kümmerliches Daſein friſteten, hatte ſchon die Cabinetsordre vom 3. Juli 1798 hingewirkt; mehrere giengen allmählich ein, wie die zu Jauer, Freiſtadt, Bunzlau, Löwenberg und die vom Ciſtercienſerorden geſtifteten zu Rauden und Grüſſau. Andererſeits ſind ſeit jener Zeit mehrere neue höhere Schulen vom Staat übernommen, andere von Städten gegründet oder wieder erneuert, vielen beſonders in den letzten Decennien anſehnliche Zuſchüſſe aus öffentlichen Fonds zugewendet worden.

Von den gegenwärtigen Gymnaſien ſind 15 evangeliſch, 8 katholiſch, das Progymnaſium evangeliſch, 4 Realſchulen evangeliſch, 2 ſimultan, die höhere Bürgerſchule evangeliſch. — Die kirchliche Aufſichtsinſtanz für die katholiſchen Anſtalten bildet im allgemeinen der Fürſtbiſchof zu Breslau, jedoch aus früheren Zeiten noch herſtammend für das Gymnaſium zu Leobſchütz der Fürſt-Erzbiſchof von Olmütz, für das Gymnaſium zu Glatz der Fürſt-Erzbiſchof zu Prag. Der rege Bildungstrieb, welcher die Schleſier auszeichnet, hat faſt an allen Lehranſtalten anſehnliche Stiftungen, namentlich für Schüler hervorgerufen; für Utraquiſten kath. Confeſſion, d. h. Schüler, die der deutſchen und polniſchen Sprache mächtig ſind, beſtehen Staats- und fürſtbiſchöfliche Stipendien.

IV. Pommern. Die urſprünglich ſlaviſche Bevölkerung wurde nach Einführung des Chriſtenthums mit Ausnahme des nordöſtlichſten Ländchens Kaſſuben gänzlich germaniſirt. Als ein wiſſenſchaftlicher Mittelpunct für das Herzogthum wurde 1456 von Wratislaw IX. die Univerſität Greifswald geſtiftet, aber vor der Reformation gab es nur geringe Anfänge von Schulen. Die von Bugenhagen und Knipſtro durchgeführte und von den Fürſten eifrig begünſtigte Reformation ließ außer einer großen Anzahl von Particular- (lateiniſchen) Schulen, größtentheils nach Bugenhagens Kirchen- und Schulordnung (1535 und 1563) unter fürſtlichem Schutz oder aus fürſtlichen Mitteln und durch den Wohlſtand der Hanſeſtädte begünſtigt, Gymnaſien und Ritterakademien entſtehen, unter denen die akademiſchen Collegien zu Stettin und Stargard lange eine

hervorragende Stelle einnahmen. Als 1804 eine Reorganisation des höheren Schulwesens in Aussicht genommen wurde, schienen für die altpreußischen Theile der Provinz die Gymnasien zu Stettin, Cöslin und Neustettin und 4 Real-Lyceen zu Stargard, Anclam, Colberg, Stolp dem Bedürfnis zu genügen und reichten auch in der That bis zur neuesten Zeit aus, wo nach und nach an vielen Orten das Verlangen nach neuen Gymnasien und einer Umwandlung der vorhandenen Realschulen in solche besonders von den begüterteren Communen der Städte mit vielem Eifer betrieben wurde, so daß die Provinz jetzt 13 Gymnasien, 1 Progymnasium, 2 Realschulen 1. Ordnung, 2 mit Gymnasien verbundene Realschulen, eine 1., die andere 2. Ordnung, 1 selbständige und 1 mit einem Gymnasium verbundene höhere Bürgerschule, sämmtlich evangelische, besitzt, von denen ein Theil mit Beneficien für Schüler und Studirende reich bedacht ist. Eigenthümlich ist, daß an den neuen Gymnasien zu Greiffenberg, Treptow a. R., Stolp, Colberg, Pyritz jeder Lehrer sich durch einen Revers verpflichten muß, „nichts zu lehren, was dem Worte Gottes zuwider ist, wie solches in den Bekenntnisschriften der evangelischen (Orts-)Gemeinde, insonderheit in dem lutherischen Katechismus ausgelegt und bezeugt ist." Hierdurch scheiden sich diese Anstalten, obgleich sie wie die übrigen dem Consistorium und resp. Generalsuperintendenten als kirchlicher Instanz angehören, factisch aus der staatlich anerkannten unirten evangelischen Landeskirche aus.

V. Sachsen. Diese Provinz besteht 1) aus den ältesten hohenzollerschen Besitzungen, der Altmark, 2) aus den im westfälischen Frieden 1648 hinzugekommenen, dem Fürstenthum Halberstadt, dem Herzogthum Magdeburg und dem Saalkreise, 3) aus den in diesem Jahrhundert erworbenen, dem Stifte Quedlinburg, den Reichsstädten Mühlhausen und Nordhausen, den kurmainzischen Ländern Erfurt und Eichsfeld und den früher zum Königreich Sachsen gehörigen Hochstiftern Merseburg und Naumburg-Zeitz und den Kreisen Wittenberg und Thüringen. Die Gründung von Schulen geht hier bis in die Zeiten der Karolinger und sächsischen Kaiser zurück, die jedoch im 15. Jahrh. meistens in Verfall gerathen waren und einer neuen Belebung durch die Reformation bedurften. Luther und Melanchthon sowie die sächsischen Fürsten wurden die eifrigsten Pfleger der Schulen und die sächsische Schulordnung von 1528 wurde die neue Grundlage des Schulwesens. Von den Stiftungen des Herzogs Moritz von Sachsen gieng die Landesschule zu Pforta 1815 an Preußen über, von denen der Grafen und Edlen schon früher die Schulen zu Eisleben und die Klosterschulen zu Roßleben und Donndorff. Unter den mit der Zeit eingegangenen Lateinschulen zeichnete sich das Pädagogium zu Kloster Berge vor Magdeburg aus, welches unter dem Abt Steinmetz (1732—62) sich einer hohen Blüte erfreute, aber 1809 durch ein Decret der westfälischen Regierung aufgehoben und dessen Gebäude 1814 bei der Belagerung von den Franzosen zerstört wurden. Von den jetzigen höheren Lehranstalten ist 1 Gymnasium katholisch, 1 Gymnasium und 1 Realschule sind Simultananstalten; der Bischof von Paderborn ist die katholisch-kirchliche Aufsichtsinstanz. Keine Provinz besitzt so viele mit den höheren Lehranstalten verbundene Alumnate und wenige Schulanstalten in ihr sind ganz ohne wohlthätige Stiftungen. Keine Provinz besitzt ferner so viele Schulen alten und bewährten Ruhmes, wie Schulpforta und vor allem die Franckeschen Stiftungen zu Halle.

VI. Westfalen. Die ältesten Besitzungen der Hohenzollern stammen hier aus dem 17. Jahrh., indem die Grafschaften Mark und Ravensberg aus der Clevischen Erbschaft (1614) hervorgiengen und das secularisirte Hochstift Minden durch den westfälischen Frieden an Brandenburg fiel. Die durch den Lüneviller Frieden gewonnenen Landestheile giengen mit den übrigen 1807 größtentheils an das Königreich Westfalen über, kamen aber 1815 nebst dem ganzen Hochstift Münster, dem Herzogthum Westfalen (Arnsberg), Fürstenthum Siegen u. a. an Preußen zurück.

Für die Gründung von Schulen waren hier früh verschiedene geistliche Orden thätig, vornämlich die Franciscaner, später die Jesuiten; ein evangelisches Gymnasium

ſtiftete der große Kurfürſt 1657 zu Hamm, auch waren die Landesherren und Städte nach der Reformation für Stiftung von evangeliſchen Schulen thätig geweſen, ſo daß Preußen bei der Uebernahme der Provinz 6 evangeliſche Gymnaſien neben 3 katholiſchen vorfand.

Außerdem entließen mehrere Kloſterſchulen zur Univerſität, die jetzt entweder in Gymnaſien oder Progymnaſien umgewandelt ſind, oder aufgehört haben zu den höheren Schulen zu gehören. Von den jetzt beſtehenden 30 dieſer Gattung ſind 8 Gymnaſien, 5 Progymnaſien, 1 Realſchule 1. Ordnung katholiſch, die übrigen evangeliſch. Die Diöceſanbehörde für die kathol. Schulen ſind für den Regierungsbezirk Münſter der Biſchof von Münſter, für den übrigen Theil der Biſchof von Paderborn. Nur wenigen Anſtalten fehlen wohlthätige Stiftungen für Schüler und Studirende, für katholiſche Eingeborene der Provinz beſtehen auch beträchtliche alte Stiftungen in Cöln und Mainz. Eine eigenthümliche evangeliſche Schulſtiftung in dieſer Provinz allein iſt das unter den ſtürmiſchen Eindrücken des Jahres 1848 entſtandene Gymnaſium zu Gütersloh. In der Beſorgnis, daß der Staat „religionslos" werden möchte, und die unter ſeiner oberſten Leitung ſtehenden Schulen ſich demnach auch von der Kirche losreißen könnten, faßte man in mehreren Provinzen den Plan, neue vom Staate unabhängige Gymnaſien mit geſichertem evangeliſch-chriſtlichem Charakter zu gründen, zur Ausführung kam dieſer Plan aber nur in Gütersloh, nachdem durch freiwillige Beiträge 20,000 Thlr. zuſammengebracht waren; die Eröffnung als „höhere Privatlehranſtalt" geſchah 15. Juni 1851, ein Curatorium von 12 Perſonen, meiſt Geiſtlichen, welche ſich durch Cooptation ergänzen, leitet dieſelbe. König Friedrich Wilhelm IV. intereſſirte ſich ſo lebhaft für dieſe Stiftung, daß er den 26. März 1852 ſelbſt den Grundſtein zu dem neuen Schulgebäude legte, 1854 wurde die Anſtalt als Gymnaſium anerkannt. Die erſte Abiturientenprüfung hatte ſchon Oſtern 1853 ſtattgefunden und bis Weihnachten 1863 ſind 141 Abiturienten geprüft, bei einer nur einmal 200 erreichenden und einmal ſie überſteigenden Schülerfrequenz, die größte Abiturientenzahl, die irgend eine Anſtalt aufzuweiſen hat; über die Hälfte davon iſt zum Studium der Theologie übergegangen. — Bei der Wiedererwerbung der Provinz nahm der Conſiſtorial- und Schulrath Friedrich Kohlrauſch (1818—1830) unter dem Oberpräſidenten v. Vincke an der Reorganiſation des Schulweſens ſowohl durch perſönliche Einwirkung auf Directoren und Lehrer als durch Verwaltungsmaßregeln den thätigſten Antheil und erwarb ſich durch die Pflege einer freieren wiſſenſchaftlichen Ausbildung der oberen Claſſen ein dauerndes Verdienſt.

VII. Rheinprovinz und hohenzollerſche Lande. Dieſe große, 6 Regierungsbezirke und 139 Städte mit mehr als 3 Millionen Einwohnern umfaſſende Provinz iſt 1815 aus den altpreußiſchen Beſitzungen: dem Herzogthum Cleve (1614), der gefürſteten Grafſchaft Mörs (1702), einem Theil des Herzogthums Geldern (1713) und aus den durch den Wiener Frieden erworbenen Ländern, 80 früheren Reichsſtänden, gebildet; der größte Theil gehörte zu der Kurpfalz und zu den 1803 ſeculariſirten Kurfürſt-Erzbisthümern Trier und Cöln.

Die Entſtehung von Schulen geht hier bis auf die Zeiten Karls des Großen zurück; geiſtliche Orden führten ſie zu weiterer Entwicklung, nach der Reformation, die ſich auch in den Rheinlanden ihren Boden erkämpft hatte, beſonders die Jeſuiten, in deren Schulen reichliche Beneficien und gänzliche Befreiung vom Schulgelde viele Schüler anzogen. Evangeliſche Schulen entſtanden hauptſächlich als Stiftungen von Städten und Kirchengemeinden. Die franzöſiſche Beſitzergreifung (1794—1814) führte mit der durchgreifenden und ſchonungsloſen Umgeſtaltung der Territorialverhältniſſe auch eine Umformung des Schulweſens nach franzöſiſchen Grundſätzen herbei, welche nach Aufhebung der Fremdherrſchaft eine völlige Neubildung erforderte. Die Centralverwaltung der Verbündeten richtete 1814 die Generalgouvernements Berg, Mittelrhein und Niederrhein ein, welche 1815 vereinigt dem preuß. Geh. Staatsrath Sack untergeben wurden, der bis dahin Generalgouverneur des Niederrheins geweſen war und ſchon im März 1814 den Schulen eine beſondere Aufmerkſamkeit gewidmet hatte.

Es befanden ſich damals in der ganzen Provinz etwa 6 gelehrte Schulen, welche als Gymnaſien gewißermaßen gelten konnten, im ganzen Gebiete des nieder- und mittelrheiniſchen Generalgouvernements nur 3 prot. Gymnaſien, zu Cleve, Mörs und Kreuznach, von denen unter franz. Herrſchaft die beiden erſteren ganz untergegangen waren, das letztere bereits in den letzten Zügen lag. Durch eine Menge Decrete war aus den alten Kloſterſchulen zwar der mönchiſche Geiſt verdrängt, aber an deſſen Stelle der franzöſiſch-napoleoniſche geſetzt, der alles auf die Militärmacht und die Univerſalherrſchaft des großen Kaiſerreichs bezog; ſklaviſch beugte ſich die Mehrzahl der Lehrer vor dem Deſpotismus franzöſiſcher Schulinſpectoren. Die franzöſiſche Sprache war überall die lehrende geworden, Lehrer, die derſelben nicht mächtig waren, wurden entfernt. Die griechiſchen und römiſchen Claſſiker zu leſen erſchien dem Großmeiſter der franz. Univerſität verkehrt, da die franz. Literatur in jeder Gattung des Stils weit größere Muſter aufſtelle. Wozu auf den Geiſt und die Helden des Alterthums zurückverweiſen, da der Geiſt des franz. Volkes alles, was je ein Volk an Größe, Kraft und Edelmuth entwickelt habe, in ſich vereinige, und da der Held der franz. Nation den Ruhm aller früheren Helden verdunkle? Ein Drittheil der Zeit wurde auf franz. Grammatik und Lectüre verwendet, ein anderes Drittheil auf latein. Rhetorik, und das dritte auf allerlei curiosa ohne andern Zweck als den der Unterhaltung. Als Zugabe dienten die ſogenannten Silentien, eine Art von Wiederholungsſtunden unter den Augen und der beſtändigen Leitung des Lehrers. Das franz. Univerſitätsſyſtem erkannte zweierlei Gattungen von höheren Schulen an: 1) Lyceen vom Staate, 2) Collegien oder Secondärſchulen von den Gemeinen unterhalten. Die Collegien des erſten Grades kamen den Lyceen ziemlich gleich und wichen mehr in der Form, die bei den Lyceen ganz militäriſch war, als in der Materie von ihnen ab. Das Lyceenweſen faßte am linken Rheinufer leichter Wurzel, wovon das Lyceum zu Bonn und das auf die Erhebung zu einem Lyceum ſich eifrig vorbereitende Collegium zu Cöln einen wenig erfreulichen Beweis gaben. Unter den Collegien des 2. Grades fanden ſich einige, die gar nicht fundirt nur als Privatanſtalten anzuſehen waren, denen ein Unternehmer mit einigen ſelbſtgewählten Gehülfen vorſtand. Dieſe Anſtalten wurden ſtreng controlirt, auch blieben die ganz im Geiſt der Regierung errichteten nicht ohne hinreichende Unterſtützung, allein, weil dem Ganzen keine höhere Idee zum Grunde lag, war mit dem Gelde weder den Lehrern noch den Schülern geholfen.

Diejenigen Collegien, welche ſich dem eindringenden fremden Geiſte nicht fügen wollten, verloren größtentheils was ſie hatten. Ihre früheren Beſitzungen, aus deren Ertrage die Lehrer beſoldet wurden, waren als Domänengüter eingezogen, oder, wo ſie ihnen gelaſſen wurden, höchſt nachläſſig verwaltet. Aus den eingezogenen Gütern hatte man den Lehrern eine kümmerliche Penſion angewieſen, wobei Muth und Freudigkeit für den Lehrerberuf zu Grunde gehen und das Zutrauen des Publicums verſchwinden mußten. Bald verminderte ſich die Zahl der Schüler und Lehrer, niemand mochte ſich einem Stande widmen, der weder eine behagliche noch eine ehrenvolle Exiſtenz bot. Was daher in den gewöhnlichen Collegien zurückblieb, beſchränkte ſich größtentheils auf einige frühere Ordensgeiſtliche, die neben dem Schulamte der Kirche dienten oder eine geiſtliche Penſion genoſſen, Männer, die keinen andern Zweck der Schule kannten, als welchen ihre Kirche im allgemeinen oder ihre Ordensregel insbeſondere ihnen zur Pflicht gemacht hatte. Bei den wenigen Gelehrtenſchulen von größerem Umfang, an denen es noch einigermaßen einträgliche Lehrerſtellen gab, hatten in die oberen und beſſeren Stellen geborene oder gewordene Franzoſen ſich eingedrängt; auf der mittleren Stufe ſtanden die älteren vorgefundenen Lehrer; die unteren Stellen nahmen junge Routiniers ein, die nie eine höhere wiſſenſchaftliche Bildung genoſſen, und durch ein fortwährendes Experimentiren ſich eine gewiße Lehrpraxis einüben wollten. Dieſe Stellen der ſogenannten maitres supplémentaires und d'étude dienten in Ermanglung eigentlicher Seminarien als Anſtalten zur Vorbereitung künftiger Lehrer der

höheren Schulen. Von den vorgefundenen 20 gelehrten Schulen hatten nur 5 eine hinreichende Lehrerzahl, ebenſoviel waren mit drei und 3 derſelben mit einem einzigen Lehrer beſetzt. Unter den 92 kathol. Gymnaſiallehrern hatte keiner eine auswärtige deutſche Univerſität beſucht, die meiſten waren in geiſtlichen Seminarien oder auf der ſterbenden cölniſchen Univerſität gebildet, und wenigſtens ein Drittel hatte ſich von der Schülerbank unmittelbar auf das Katheder geſchwungen.

Zur Verbeſſerung der Gelehrtenſchulen wurde die Beitreibung der Rückſtände, welche mehrere Gemeinden an ihre Schulen gemäß der in den Budgets übernommenen Verpflichtungen zu zahlen hatten, mit größerem Eifer verfolgt und mehrere Schulen erhielten anſehnliche Unterſtützungen und Zuſchüſſe aus der Staatskaſſe. Für die Verbeſſerung des inneren Zuſtandes wurde vom Director des öffentlichen Unterrichts am Niederrhein, nachherigem Conſiſtorial- und Schulrath Graßhof († 1841), eine vorläufige Inſtruction erlaſſen, deren Zweck dahin gieng, den noch faſt allgemein herrſchenden mönchiſchen Zuſchnitt des Unterrichts, wie er mit den Pariſer Univerſitätsmaximen ſich ſonderbar vermiſcht hatte, den in den norddeutſchen Gymnaſien herrſchenden Grundſätzen möglichſt zu nähern. Darum ſollten der Schul- und der akademiſche Unterricht gehörig geſondert, es ſollten die griechiſche Sprache und die Geſchichte in das ihnen gebührende Recht eingeſetzt, und die eingedrungene fremde Zunge durch die Mutterſprache wieder erſetzt werden, obgleich die Aufgabe für die beſtehenden Lehrer eine ſchwierige war. Aber nur durch ihre Löſung konnte einer künftig vom Miniſterium zu erlaſſenden allgemeinen Anweiſung kräftig vorgearbeitet werden. Der neu zu ſchaffende Geiſt mußte von einzelnen leuchtenden Puncten ausgehen, und hierzu ſchien Cöln vor allen andern Städten der vier rheiniſchen Departements am geeignetſten zu ſein. Seine alterthümliche Würde, ſeine Bedeutſamkeit im Mittelalter, ſeine geiſtige Herrſchaft über die katholiſchen Umgebungen und ſein wiſſenſchaftlicher Sinn machten dasſelbe würdig, der Centralpunct wiſſenſchaftlicher Bildung zu ſein. Dazu kamen die vorhandenen ſehr bedeutenden Mittel, die verhältnismäßig größere Anzahl brauchbarer Lehrer und der dringende Wunſch der Einwohner nach Abänderung der franzöſiſchen Form ihrer beſtehenden Collegien. Nachdem die von der beſtehenden Schulcommiſſion ſchlecht verwalteten Finanzen geordnet waren, konnte mit Anfang des J. 1815 um ſo eifriger an die Organiſation des neuen Gymnaſiums gegangen werden, welches an die Stelle der beiden aufzuhebenden Collegien 1. und 2. Grades treten ſollte. Die vorgefundenen Lehrer wurden durch eine ſtrenge Prüfung geſichtet, aber alle Verſuche, für die noch offenen höheren Lehrſtellen tüchtige Männer katholiſcher Confeſſion zu finden, blieben fruchtlos; es mußten die an die Lehrer gemachten Forderungen bedeutend herabgeſtimmt werden, um nur die Lücken auszufüllen. Durch eine ſolche Umſchmelzung, wobei das wahre Verdienſt auf den ihm gebührenden Standpunct geſtellt wurde, ward die Freudigkeit der beſſeren Lehrer für ihren Beruf wieder hergeſtellt, und durch Einheit des Zweckes auch die Einheit des Sinnes wieder gewonnen, die unter den Lehrern der vorigen Anſtalt verloren gegangen war.

Auch für die Gelehrtenſchulen des Mittelrheins hätte es eines ſolchen lichten Punctes bedurft, aber keine derſelben bot neben einer gleichen Empfänglichkeit für den im Innern waltenden Geiſt hinreichende äußere Mittel dar, um daranf eine Schöpfung in demſelben Umfange wie zu Cöln zu gründen. Nur mit Mühe konnten die Collegia zu Bonn und Coblenz in demſelben Zuſtande erhalten werden, in welchem ſie früher beſtanden hatten.

So wenig in der 2. Hälfte von 1815 noch für eine den Zwecken angemeſſene Dotation der Gelehrtenſchulen geſchehen konnte, ſo ſehr die nahe geglaubte definitive Landesorganiſation Veranlaſſung gab, allgemeinere und entſcheidendere Schritte ihr zu überlaſſen und nur in den dringendſten Fällen nachzuhelfen: ſo wurde dagegen in eben dieſer Zeit der Grund zu einer inneren Verbeſſerung dieſer Anſtalten um ſo tiefer gelegt, der Sinn für ein ernſtes und gründliches Studium des claſſiſchen Alterthums mehr geöffnet,

Mathematik und Geschichte traten in ihre Rechte ein, die fremde Zunge ward durch das Studium der Muttersprache nach ihren Quellen und Fortschritten verdrängt, und die alte Einseitigkeit und Oberflächlichkeit des Wissens zog sich immer mehr in den Hintergrund zurück.

Wenn gleich dieses nur von den wenigen lichteren Puncten gilt, und, vorzüglich in den kleineren Collegien und unter den alten Lehrern, noch der gewohnte Schlendrian herrschte: so war doch schon dadurch viel gewonnen, daß es dergleichen hellere Puncte in diesen Provinzen gab. Neu an die preußische Verwaltung übergegangen war das Gymnasium zu Trier allein ohne angemessene Fundation und eine hinreichende Anzahl von Lehrern. Für den nordwestlichen Theil des Gouvernements verlangte Aachen eine größere Aufmerksamkeit der Regierung, nachdem Lüttich durch den Wiener Frieden für Preußen wieder verloren gegangen war; das dortige Gymnasium war das einzige, von welchem ein besserer Sinn auf die übrigen kleineren Anstalten gleichen Zweckes übergehen konnte. Das neue Gymnasium zu Cöln, welches durch den Zutritt des Directors Franz Jos. Seber 1815—19 (vorher Prof. zu Aschaffenburg, nachher ord. Prof. d. Theol. an der Univ. zu Bonn) in dieser Periode sich völlig consolidirte, bewährte die Festigkeit des Grundes, auf dem es errichtet worden. Der neue nach den gegebenen Verordnungen in allen seinen Theilen streng begrenzte Lectionsplan, der bei den Lehrern und Schülern gleich sichtbare Eifer, in den Sinn und nicht bloß in die Form dieser Verordnungen einzugehen, die Resultate der letzten vierteljährlichen Prüfung, die wiedergekehrte Zucht und Ordnung, die Achtung und Liebe, welche der neue Director bei seinen Collegen und Zöglingen, das Zutrauen, welches er und seine Anstalt bei dem Publicum genoß und welches sich durch eine schnell gestiegene Frequenz äußerte, gaben den Beweis von der Güte der Schule und sicherten ihre Einwirkung auf die Begründung eines höheren wissenschaftlichen Lebens für die ganze Provinz.

Die Weisheit, mit der man bei der Reorganisation dieser wie der anderen höheren Schulen verfuhr, daß man nicht auf einmal zu einer höheren Stufe der Vollkommenheit gelangen wollte, daß man auf das Gewinnen tüchtiger Persönlichkeiten ein größeres Gewicht als auf die Reglements legte, bürgte für einen um so sicheren Uebergang aus dem Alten in das Neue, wobei alle schroffen Klippen, an denen die Hoffnung scheitern konnte, sorgfältig vermieden wurden.

Je mehr nun in kurzer Zeit der Sinn für ein ernstes und gründliches Studium der Alten sich verbreitete, je mehr die Nothwendigkeit einer festen Begründung dieses Studiums auf den Gymnasien anerkannt wurde, je mehr die Ueberzeugung erwachte, daß in dem weiten Gebiet der Mathematik und in der unergründlichen Tiefe der Geschichte ein reichhaltiger Stoff für den Geist und für das Gemüth des Menschen liege: desto dringender wurde die Sehnsucht nach einer Universität in deutschem Sinne, von der allein die Lehrer für solche Zwecke und in solchem Geiste zu erwarten waren. Es wurde deshalb wiederholt und dringend der Wunsch dem k. Ministerium vorgetragen, bei des Königs Majestät dahin zu wirken, eine rheinische Universität im großartigen Stile zu Bonn zu errichten, welcher Wunsch auch nach Aufhebung der älteren Universitäten 1818 laut Urkunde vom 18. Oct. erfüllt worden ist.

Die Worte der Proclamation Friedrich Wilhelms III. vom 5. April 1815 an die preußischen Rheinländer: „Ich werde die Anstalten des öffentlichen Unterrichts für Eure Kinder herstellen, die unter den Bedrückungen der vorigen Regierung so sehr vernachlässigt wurden," sind treulich ausgeführt. Die Provinz besitzt jetzt 24 Gymnasien, 14 Progymnasien, 10 Realschulen 1. Ordnung, 2 Realschulen 2. Ordnung, 10 höhere Bürgerschulen, von denen 14 Gymnasien, 8 Progymnasien, 2 höhere Bürgerschulen katholisch, 1 Gymnasium, 1 Progymnasium, 1 Realschule 2. Ordnung simultan sind, bei 2 Progymnasien, 5 Real- und 2 höheren Bürgerschulen über den confessionellen Charakter noch keine Festsetzung getroffen ist. Auf allen Anstalten sind Schüler verschiedener Confessionen, nur die Ritterakademie zu Bedburg, für die rhei-

niſche ritterbürtige Ritterſchaft 1842 eröffnet, bewahrt durchweg ihren katholiſchen Charakter. Kirchliche Aufſichtsinſtanz für die katholiſchen Schulen ſind für die Rheinprovinz der Erzbiſchof von Cöln und die Biſchöfe von Münſter und Trier, für die hohenzollerſchen Lande der Erzbiſchof von Freiburg.

Die vorwiegend induſtrielle Thätigkeit der Einwohner hat hier die Anlage von Real- und höheren Bürgerſchulen vorzugsweiſe begünſtigt. Der erſte rheiniſche Provinciallandtag machte die Förderung dieſer Anſtalten zum Gegenſtande einer beſonderen Petition und erhielt auch von der Staatsregierung eine gewährende Zuſage; aber auf die Petition vom 27. Oct. 1856 um erweiterte Berechtigung der Realſchulen konnte dieſe nicht eingehen. Die vorkommende Verbindung von höheren Bürgerſchulen mit Progymnaſialclaſſen zeugt indes von der Begünſtigung auch humaniſtiſcher Ausbildung.

VIII. Brandenburg. Dieſe Provinz, der Mittelpunct der Monarchie, beſteht jetzt aus der Kurmark, Neumark und den 1815 vom Königreich Sachſen hinzugekommenen Theilen der Niederlauſitz; die Altmark iſt der Provinz Sachſen zugerechnet. Die Univerſität zu Frankfurt a. O. (1505) wurde in ihr der Anfang des wiſſenſchaftlichen Lebens, das ſpäter von dieſer Provinz aus Licht und Erkenntnis nach allen Seiten hin verbreiten und vornehmlich durch ihre Schulen Preußens Ruhm bis in die fernſten Länder verkündigen ſollte. Nach Einführung der Reformation wurde 1574 unter Johann Georg vom Magiſtrat zu Berlin das Gymnaſium zum grauen Kloſter, 1607 von Joachim Friedrich ein Pädagoginm zu Joachimsthal gegründet. Letzteres, nachdem ſeine Schulgebäude 1636 durch kurſächſiſche Soldaten zerſtört waren, nach Berlin verlegt, blüht noch, reich ausgeſtattet, unter dem Namen des Joachimsthalſchen Gymnaſiums. Da hier der ſtetige Sitz der Centralverwaltung iſt, ſo ſind alle allgemeinen Anordnungen und geſetzlichen Beſtimmungen für das Schulweſen zugleich die ſpeciellen für dieſe Provinz geworden, welche namentlich durch die Stiftung der Friedrich-Wilhelms-Univerſität zu Berlin 1810 ein unabläſſig neues Licht und Leben verbreitendes Ferment erhalten hat. Gegenwärtig beſitzt ſie 45 höhere Lehranſtalten, ſämmtlich evangeliſch, von denen nur 4 Gymnaſien und 1 Realſchule, unter allen die erſte, von Joh. Jul. Hecker 1747 eröffnet, königlichen Patronats ſind. Die Communalbehörden der Städte, namentlich Berlins, haben, ſeitdem ſie ſich von den ſchweren Kriegslaſten, wovon dieſe Provinz vorzugsweiſe heimgeſucht war, allmählich erholt hatten, zur Hebung und Vermehrung der Schulen aller Art bedeutende Mittel angewendet, und die Hauptſtadt zeigt jetzt gerade einen rühmlichen Wetteifer, durch Pflege und Ausſtattung auch ihrer höheren Schulen den übrigen Städten des Landes voranzugehen.

C. Localverwaltung. Wie bei der Provincialverwaltung, ſo iſt auch bei der Localverwaltung der höhern Schulen die Stiftung und hiſtoriſche Entwicklung von maßgebendem Einfluß geweſen. Die Anſtalten königlicher Stiftung ſtehen unter landesherrlichem Patronat, zwiſchen ihnen und den Schulcollegien giebt es keine locale Zwiſchenbehörde. In den ſtädtiſchen höheren Lehranſtalten übt in der Regel der Magiſtrat unmittelbar das Patronatsrecht. Die Verfügung des Miniſters von Schuckmann vom 26. Juni 1811 verordnete in jeder Stadt ſowohl für die inneren als für die äußeren Verhältniſſe ihres Schulweſens eine einzige Behörde unter dem Namen Schuldeputation, welche nach Maßgabe der Größe der Städte und ihres Schulweſens aus einem bis drei Mitgliedern des Magiſtrats, des Stadtverordnetencollegiums und einer gleichen Anzahl geeigneter Bürgerdeputirten, in größeren Städten auch noch mit Hinzuziehung des Superintendenten beſtehen ſollten. Diejenigen Schulen, welche nicht ſtädtiſchen Patronats der Schuldeputation untergeordnet ſind, ſollten, wie z. B. die jüdiſchen Schulen, ihre Vertreter in derſelben haben. Wo jedoch mit der Zeit für die höheren Schulen eine beſondere Verwaltung beſtellt wurde, kam die Unterordnung dieſer zu jener allmählich außer Brauch, oder beſteht nur, wie in der Provinz Preußen, in der Kenntnisnahme

von dem Lectionsplan, oder, wie auch in Berlin, von ſtatiſtiſchen Verhältniſſen, namentlich der Frequenz, noch fort.

In den meiſten Städten übt die Patronatsrechte unmittelbar der Magiſtrat, der ſich in neuerer Zeit in Berlin durch zwei, in Stettin, Magdeburg, Breslau, Danzig durch je einen Stadtſchulrath als techniſches Mitglied verſtärkt hat; die Stadtverordneten ſind bei denſelben betheiligt, ſoweit ſie die ſtädtiſchen Finanzen berühren, wodurch dieſe allerdings einen ſehr fühlbaren Einfluß ausüben. In manchen Städten, wie überall in Weſtfalen und der Rheinprovinz, führen ein beſonderes Curatorium oder eine Schulcommiſſion oder vom Magiſtrat damit Beauftragte die Verwaltung, in manchen die der lediglich äußeren Angelegenheiten auch Procuratoren, Rentmeiſter oder ein Verwaltungsrath. In den Bereich der Patronatsbehörde gehört alles, was das äußerliche Gedeihen der Anſtalten erheiſcht, die Feſtſtellung des Etats, Erhaltung und Vermehrung der Gebäude und Utenſilien, Beaufſichtigung des Inventars und meiſtentheils auch der Stiftungen, Bewilligung von Beneficien namentlich auch der Freiſchule. Zu dieſem Zwecke ſteht ſie in ſtetem Verkehr mit den Leitern der Schule, erhält von ihnen Bericht und reſpective Rechenſchaft über alle in dieſem Bereiche liegenden Einzelnheiten, Kenntnis von dem Zuſtande der Frequenz, den Lectionsplänen, den öffentlichen und Maturitätsprüfungen, welchen auch Mitglieder des Magiſtrats (Gymnaſiarchen) oder der Curatorien beizuwohnen berechtigt ſind. Das wichtigſte, aus älteſter Zeit herrührende Patronatsrecht iſt die Wahl der Directoren und Lehrer, durch welches das Wohl der Schulen ſelbſt recht eigentlich in die Hand der Magiſtrate gelegt wird und deſſen richtige Ausübung mehr werth iſt, als alle Reglements und Schulgeſetze, denn auf die tüchtige Perſönlichkeit des Lehrers kommt alles an. Da nun in neuerer Zeit die ſtädtiſchen Behörden auch über größere Geldmittel als die königlichen gebieten und die Stadtverordneten ſich zur Förderung der höheren Schulen durch anſehnliche Bewilligungen ſehr bereit zeigen: ſo nehmen die höheren Schulen ſtädtiſchen Patronats ſeitdem einen bedeutenden Aufſchwung, und fangen durch das Heranziehen der tüchtigſten Lehrkräfte an, die früher beſſer dotirten königlichen zu überflügeln. Die Wahlen der Directoren unterliegen freilich ſeit 1810 der königlichen Beſtätigung, die der Lehrer ſeit 1817 einer ſolchen von Seiten der betreffenden Staatsbehörden, welche jedoch außer den Zeiten politiſcher Aufregung nur bei formalen oder ſittlichen Unregelmäßigkeiten verſagt worden iſt. Die durch Cabinetsordre v. 10. Nov. 1862 feſtgeſetzte Ordnung für die Beſtätigung iſt, daß die Provincialſchulcollegien nur für die Oberlehrer an den Gymnaſien, an den mit Berechtigungen verſehenen Progymnaſien und an Realſchulen, ſowie für die Rectoren der als höhere Bürgerſchulen 1859 anerkannten Lehranſtalten, die Genehmigung des Unterrichtsminiſters einzuholen haben, die Anſtellung, Beförderung oder Beſtätigung aller übrigen Lehrer an den genannten Schulen den Provincialbehörden überlaſſen wird. Die Directoren der Gymnaſien und Realſchulen königlichen Patronats ſollen nach wie vor vom Könige ernannt werden, die Directoren nicht königlichen Patronats ſeiner Beſtätigung bedürfen.

Bei mehreren Schulen haben die Kirchengemeinden Antheil am Patronat und ſind dabei durch ihre Pfarrer und Gemeindemitglieder vertreten. Ein königliches Compatronat entſteht auf Grund der für eine ſtädtiſche Anſtalt vom Staate geleiſteten Zuſchüſſe. Geregelt iſt dies Verhältnis durch k. Cabinetsordre v. 10. Juni 1817 und wird bei den einzelnen Anſtalten durch k. Compatronatscommiſſarien ausgeübt, erſtreckt ſich aber nur auf eine Mitwirkung bei allen äußeren Angelegenheiten, und immer nur ſoweit, daß die Rechte des Patrons dadurch nicht aufgehoben oder vermindert werden, alſo hauptſächlich auf Kenntnisnahme und Gegenbemerkungen, wobei nöthigenfalls die Schulcollegien die Entſcheidung geben.

D. Allgemeines. Einer vollſtändigen Schulverfaſſung entbehrt der preußiſche Staat bis jetzt. Bis gegen die Mitte des vorigen Jahrhunderts waren die Patronate in allen Schuleinrichtungen durch Anordnungen der Staatsbehörden wenig beſchränkt.

Friedrich Wilhelm I. nahm zuerſt das Recht des Staates, bindende Vorſchriften für das Schulweſen zu erlaſſen und deren Befolgung zu controliren, in ausgedehnterem Maße in Anſpruch. Das auf Befehl Friedrichs II. ausgearbeitete, 1794 publicirte Allgemeine Landrecht erklärte die öffentlichen Schulen für Staatsanſtalten und enthielt unter andern folgende geſetzliche Beſtimmungen: 1) Alle öffentlichen Schul- und Erziehungsanſtalten ſtehen unter Aufſicht des Staates. 2) Niemandem ſoll wegen Verſchiedenheit des Glaubensbekenntniſſes der Zutritt in öffentliche Schulen verſagt werden. 3) Kinder einer anderen Religion können dem Religionsunterricht beizuwohnen nicht gezwungen werden. 4) Schulen und Gymnaſien, in welchen die Jugend zu höheren Wiſſenſchaften oder auch zu Künſten vorbereitet werden ſoll, haben die äußeren Rechte der Corporationen. 5) Dergleichen Schulen ſtehen unter der näheren Direction der dem Schul- und Erziehungsweſen vom Staate vorgeſetzten Behörde. 6) Wo die Beſtellung der Lehrer nicht etwa gewißen Perſonen oder Corporationen zukommt, gebührt ſie dem Staate. 7) Ohne Vorwiſſen und Genehmigung der dem Schulweſen in der Provinz vorgeſetzten Behörde können weder neue Lehrer beſtellt, noch weſentliche Veränderungen in der Einrichtung des Schulweſens und der Art des Unterrichts vorgenommen werden. 8) Zu Aufſehern müßen Leute von hinlänglichen Kenntniſſen, guten Sitten und richtiger Beurtheilungskraft gewählt werden. 9) Kein Landeseingeborener ſoll ohne ein von den Lehrern und Schulaufſehern unterſchriebenes Zeugnis von der Schule entlaſſen werden. 10) Die Lehrer bei den Gymnaſien und andern höheren Schulen werden als Beamte des Staats angeſehen. 11) Die Anordnung der Art, wie das Kind erzogen werden ſoll, kommt hauptſächlich dem Vater zu. Dieſer muß vorzüglich dafür ſorgen, daß das Kind in der Religion und nützlichen Kenntniſſen den nöthigen Unterricht nach ſeinem Stande und Umſtänden erhalte. — Die Verhandlungen der allgemeinen Schulconferenz 1849 zur Feſtſtellung allgemeiner Normen für das Unterrichtsweſen, zu welcher unter dem Miniſter von Ladenberg von Seiten der Lehrercollegien gewählte Directoren und Lehrer der Gymnaſien und Realſchulen in Berlin verſammelt waren, ergaben ein ſchätzenswerthes, durch den Druck veröffentlichtes Material und heilſame Anregungen, aber keinen unmittelbar praktiſchen Erfolg. Die Verfaſſungsurkunde vom 31. Januar 1850 enthält folgende geſetzliche Beſtimmungen: Art. 14. Die chriſtliche Religion wird bei denjenigen Einrichtungen des Staats, welche mit der Religionsübung im Zuſammenhang ſtehen, unbeſchadet der in Art. 12 gewährleiſteten Religionsfreiheit, zum Grunde gelegt. Art. 15. Die evangeliſche und die römiſch-katholiſche Kirche, ſowie jede andere Religionsgeſellſchaft, ordnet und verwaltet ihre Angelegenheiten ſelbſtändig und bleibt im Beſitz und Genuß der für ihre Cultus-, Unterrichts- und Wohlthätigkeitszwecke beſtimmten Anſtalten, Stiftungen und Fonds. Art. 21. Für die Bildung der Jugend ſoll durch öffentliche Schulen genügend geſorgt werden. Art. 22. Unterricht zu ertheilen und Unterrichtsanſtalten zu gründen und zu leiten, ſteht jedem frei, wenn er ſeine ſittliche, wiſſenſchaftliche und techniſche Befähigung den betreffenden Staatsbehörden nachgewieſen hat. Art. 23. Alle öffentlichen und Privatunterrichts- und Erziehungsanſtalten ſtehen unter der Aufſicht vom Staate ernannter Behörden. Art. 26. Ein beſonderes Geſetz regelt das ganze Unterrichtsweſen. Art. 112. Bis zum Erlaß des in Art. 26 vorgeſehenen Geſetzes bewendet es hinſichtlich des Schul- und Erziehungsweſens bei den jetzt geltenden geſetzlichen Beſtimmungen.

Zur Ausführung des Art. 26 iſt es bei den politiſchen Schwankungen, welchen der Staat ſeit und infolge der neuen Verfaſſung ausgeſetzt war, noch nicht gekommen, obgleich ein vollſtändig ausgearbeitetes Unterrichtsgeſetz ſchon unter dem Miniſterium Bethmann-Hollweg zur Vorlage vor dem Abgeordnetenhauſe vorhanden war. Ein weſentlich praktiſcher Mangel im Bereich des Schulweſens oder ein dringendes Bedürfnis nach jenem Geſetze iſt im allgemeinen nicht bemerklich geworden, wenngleich

in manchen Reſſortverhältniſſen, namentlich der Provincialſchulräthe zu den Directoren, feſtere Beſtimmungen nothwendig werden, insbeſondere daß nicht durch eine zu große Centraliſirung und bureaukratiſche Einmiſchung in die Specialverwaltung der Schulen die freie und freudige Leitung der Directoren, bei deren Wahl man doch mit großer Sorgfalt verfährt, gehindert oder erſchwert werde.

II. Lehrſtand. A. Directoren und Lehrer überhaupt. Die Magdeburger Viſitationsartikel von 1563 hatten angeordnet: „Den Schulmeiſter ernennt der Magiſtrat mit Zuthun des Pfarrers und Superintendenten.“ Dieſes Collaturrecht der ſtädtiſchen Patronate iſt in allen evangeliſchen Landen des preußiſchen Staates jederzeit gewahrt worden, nur für die Directorſtellen an den Gymnaſien wurde 1810 die k. Approbation eingeführt. Die Dienſtinſtruction für die Provincialconſiſtorien vom 23. Oct. 1817 verlieh dieſen Behörden das Recht der Anſtellung und Beförderung oder Beſtätigung der Lehrer an den gelehrten Schulen; für die Directoren und oberen Lehrer mußte die Genehmigung des vorgeordneten Miniſters eingeholt werden. Infolge der Unterſuchungen wider die demagogiſchen Umtriebe 1819 wurde die Beſetzung oder Beſtätigung der betreffenden Stellen unmittelbar dem Miniſter übertragen, und die Ernennung der Directoren 1836 wieder der k. Beſtätigung unterworfen. Die k. Verordnung vom 9. Dec. 1842 ſtellte ſodann feſt, daß die Anſtellung und Beförderung, reſp. Beſtätigung der Lehrer an Gymnaſien, Real- und höheren Bürgerſchulen den betreffenden Provincialbehörden zuſtehe, jedoch der Genehmigung des Unterrichtsminiſters bedürfe. Die Directoren ſollten vom Könige ernannt, reſp. beſtätigt werden; in der Regel erwartet auch bei Stellen k. Patronats der Miniſter zunächſt die Vorſchläge des betreffenden Schulcollegiums. Durch Cabinetsordre vom 10. Nov. 1862 wurde folgende gegenwärtig geltende Ordnung beſtimmt: „Die Genehmigung des Miniſters iſt von den Provincialſchulcollegien nur für die Oberlehrer an den Gymnaſien, Realſchulen 1. O. und den mit Berechtigungen verſehenen Progymnaſien, ſowie für die Rectoren der letzteren, und ebenſo von den k. Regierungen nur für die Oberlehrer an den Realſchulen 2. O. und den als höhere Bürgerſchulen anerkannten Lehranſtalten, ſowie für deren Rectoren einzuholen. In Bezug auf die Directorſtellen verbleibt es bei der k. Verordnung vom 9. Dec. 1842. Die Einführung der Directoren geſchieht überall durch ein Mitglied der k. Aufſichtsbehörde, eventuell durch den k. Compatronatscommiſſarius; das ſtädtiſche Patronat iſt dabei durch Deputirte vertreten.“

Bei der Anſtellnng der Lehrer iſt nach der Einrichtung der wiſſenſchaftlichen Prüfungscommiſſionen neben der von dieſen ertheilten Qualification immer mehr Gewicht auch auf die ſittliche Befähigung und politiſche Integrität gelegt worden. Die Verf. vom 25. Mai 1824 (v. Altenſtein) verordnete: „Bei Anſtellungen im Lehrfach iſt von dem unabänderlichen Grundſatz auszugehen, daß öffentliche Lehranſtalten weder durch bloße wiſſenſchaftliche Bildung der Zöglinge, noch dadurch, daß auf ihnen nur keine ſchädlichen und verderblichen Geſinnungen und Richtungen erzeugt und befördert werden, ihren Zweck erreichen, ſondern daß der letztere neben der wiſſenſchaftlichen Bildung auch darin beſteht, in den Zöglingen Geſinnungen der Anhänglichkeit, der Treue und des Gehorſams gegen den Landesherrn und den Staat zu erwecken und zu befeſtigen, und daß daher Lehrerſtellen nur denjenigen, die auch in der letzten Beziehung volles Vertrauen verdienen, übertragen werden ſollen.“ Noch tiefer eingehend auf die ſittlichen Anforderungen an den Lehrer ſprechen ſich die Circ.-Verf. v. 6. Febr. 1847 (Eichhorn) und v. 20. Dec. 1848 (v. Ladenberg) aus. In letzterer heißt es: „Der Lehrer an einer öffentlichen Schule muß neben der wiſſenſchaftlichen auch die ſittliche Bildung beſitzen, die ihn befähigt, ſeinen Zöglingen in jeder Beziehung zum Vorbilde zu dienen. Er darf keine höhere Aufgabe für ſich anerkennen, als, ſeinem ſelbſterwählten Berufe treu, im Unterricht und im Umgange mit ſeinen Schülern alles zu vermeiden, was die naturgemäße und geſunde Entwicklung der Jugend irgend-

wie ſtören, von ihr nicht begriffen und richtig gewürdigt werden oder gar auf die Innigkeit des religiöſen Gefühls, zu welchem Glauben es ſich auch neigen möge, auf die Achtung vor allem Edlen und Guten von nachtheiligem Einfluß ſein kann." Die Circ.-Verf. v. 22. Jan. u. 12. Juni 1851 (v. Raumer) und v. 2. Jan. 1863 verpflichteten die Schulcollegien, bei Anſtellungen und Beförderungen jedesmal das geſammte bisherige amtliche und außeramtliche Verhalten der betreffenden Perſonen zu prüfen, inſonderheit auch, ob an ihrem Privat- und öffentlichen Leben kein Vorwurf hafte.

Zu den formalen Erforderniſſen der Anſtellung gehört die Erledigung der militäriſchen Dienſtpflicht oder der Nachweis der Befreiung von derſelben. Diſſidenten und Juden ſind von öffentlichen Lehrämtern ausgeſchloſſen.

Vorzügliches Gewicht legt die Verf. v. 6. Febr. 1847 auf die Anſtellung der Directoren: „Die Wichtigkeit der pädagogiſchen Kraft eines Mannes," lautet dieſelbe, „tritt aber in ihrer ganzen Bedeutung hervor, wenn es darauf ankommt, die Leitung eines Gymnaſiums dem rechten Mann zu übertragen. Die wiſſenſchaftliche Befähigung iſt auch in dieſem Falle leichter zu ermitteln; ſchwieriger aber iſt es, ſich die Ueberzeugung zu verſchaffen, daß der künftige Dirigent nicht nur ſelbſt eine richtige Anſchauung der Lebensverhältniſſe beſitze, ſondern auch mit der erforderlichen Geſinnungs- und Charaktertüchtigkeit ausgeſtattet ſei, und durch eine Vertrauen und Achtung einflößende Perſönlichkeit befähigt, im Wege liebevollen Ernſtes derſelben innerhalb des Lehrercollegiums Geltung zu verſchaffen, und durch dieſes ſowohl als durch eigene conſequente und kräftige Einwirkung die Jugend für dieſelbe zu gewinnen, in ihr zu befeſtigen und dadurch für Religion, Vaterlandsliebe und gewiſſenhafte Treue in allen Verhältniſſen des Lebens zu erziehen."

Die definitiv angeſtellten Lehrer werden gleich nach Eingang ihres Anſtellungsdecrets vereidigt, bei den Anſtalten k. Patronats durch den Director, des ſtädtiſchen durch den Magiſtrat. Die Eidesformel v. 12. Febr. 1850 lautet: „Ich — ſchwöre zu Gott dem Allmächtigen und Allwiſſenden, daß, nachdem ich zum — des — beſtellt worden, Sr. k. Majeſtät von Preußen, meinem Allergnädigſten Herrn, ich unterthänig, treu und gehorſam ſein und alle mir vermöge meines Amts obliegenden Pflichten nach meinem beſten Wiſſen und Gewiſſen genau erfüllen, auch die Verfaſſung genau beobachten will, ſo wahr mir Gott helfe." Es iſt jedem freigeſtellt, den Eidesworten die ſeinem religiöſen Bekenntnis entſprechende Bekräftigungsformel hinzuzufügen. Die techniſchen und proviſoriſch angenommenen Lehrer werden mittels Handſchlag verpflichtet. Die Dienſtzeit bei der Penſionirung wird in der Regel von dem Tage der Vereidigung an berechnet.

Wenn die Deſignation für eine beſtimmte Directorſtelle erfolgt iſt, wird das Colloquium pro rectoratu vor der betreffenden wiſſenſchaftlichen Prüfungscommiſſion abgehalten, um zu ermitteln, ob der Vorgeſchlagene den Grad philoſophiſcher, pädagogiſcher und wiſſenſchaftlicher Bildung hat, um das Ganze einer höheren Lehranſtalt gehörig zu überſehen und zweckmäßig zu leiten. Die Directoren der k. Gymnaſien und Realſchulen erhalten eine vom Könige vollzogene Beſtallung, den Vocationen der Directoren ſtädtiſchen Patronats wird die Beſtätigung durch den Unterrichtsminiſter beigefügt. Die Anſtellungsurkunde lautet: „Wir — von Gottes Gnaden König von Preußen ꝛc. thun kund und fügen hiemit zu wiſſen, daß wir Allergnädigſt geruht haben, den bisherigen — zum Director — zu ernennen. Es iſt dies in dem Vertrauen geſchehen, daß derſelbe Uns und Unſerm K. Hauſe in unverbrüchlicher Treue ergeben bleiben und die Pflichten des ihm übertragenen Amts in ihrem ganzen Umfange mit ſtets regem Eifer erfüllen werde; wogegen derſelbe ſich Unſeres Allerhöchſten Schutzes bei den mit ſeinem gegenwärtigen Amt verbundenen Rechten zu erfreuen haben ſoll." Die Anſtellungsurkunden bei Anſtalten nicht k. Patronats enthalten an einzelnen Orten noch erweiterte und ſpeciellere Beſtimmungen der Pflichten und Rechte,

ſo Königsberg in Pr., daß der Director ſich nicht mit der Ertheilung von Privatſtunden befaſſen dürfe; Stolp in Pommern, daß der Director als Ziel ſeiner Wirkſamkeit auch die chriſtliche Erziehung und Unterweiſung der ihm anvertrauten Jugend auf dem Grunde des Wortes Gottes, wie ſolches in dem luth. Katechismus ausgelegt und bezeugt iſt, erſtrebe; Nordhauſen, daß der Director namentlich darauf halte, daß der Jugend das Wort Gottes, wie dasſelbe in der heil. Schrift gegründet und in den Bekenntnisſchriften der evangel. Kirche wiederholt worden iſt, vorgetragen werde.

Die den Directoren obliegenden Pflichten und ertheilten Rechte ſind in den von 1823 bis 1856 für die einzelnen Provinzen erlaſſenen oder revidirten 12 Dienſtinſtructionen, deren Inhalt im weſentlichen übereinſtimmt, enthalten.

Da dieſe Inſtructionen die beſte Vorſtellung von der Bedeutung geben, welche von der Staatsbehörde dem höheren Unterrichtsweſen und ſeinen Leitern an den einzelnen Anſtalten beigelegt und von dieſen in der That auch behauptet wird, ſo mögen hier die Hauptpuncte daraus angegeben werden, und zwar über den allgemeinen Theil, Zweck und Bedeutung des Amtes und die amtliche Stellung des Directors aus der pommerſchen Inſtruction v. 1. Mai 1829, in welcher die hierher gehörigen §§ geordneter zuſammengeſtellt ſind.

§ 2. „Damit dem Director oder Rector ein freies Feld für ſeine amtliche Thätigkeit bleibt und die nöthige Einheit in der Verwaltung und Aufſicht erhalten werde, wollen wir, daß die ganze Schule mit allen ihren Inſtituten, ihren ſämmtlichen Beamten und Zöglingen unter die Auctorität desſelben geſtellt ſei. Deshalb ſoll er

a) „in allen öffentlichen Verhältniſſen als Vorſteher und Vertreter einer höheren Lehranſtalt das derſelben angemeſſene Anſehen und die gebührende Auszeichnung genießen.“ Er iſt der Vermittler zwiſchen der Schule und den Eltern und Behörden, der Berichterſtatter an dieſe und Führer aller Verhandlungen mit denſelben. „Ihm iſt die Verantwortlichkeit über den Geiſt und die Tendenz der Lehranſtalt im ganzen und die Verpflichtung auferlegt, über den Zuſtand derſelben im allgemeinen wie im einzelnen ſtets vollſtändige Auskunft geben zu können.“ b) „Sein Verhältnis zum Lehrercollegium iſt das eines Vorgeſetzten und eines Mitarbeiters am gemeinſamen Werke.“ Er hat jedem Lehrer dem allgemeinen Plane gemäß den Kreis ſeiner Thätigkeit anzuweiſen, ſein wiſſenſchaftliches und ſittliches Leben zu beachten.“ „Amtsaufträge, welche er ihnen ertheilt, dürfen ſie anzunehmen oder zu vollziehen ſich nicht weigern; doch bleibt ihnen, falls ſie ſich beſchwert fühlen, unbenommen, die Entſcheidung des Prov.-Schulcollegiums einzuholen.“ „In den Lehrerconferenzen hat der Director, welcher dieſelben, ſo oft er es für nöthig hält, berufen kann, als Vorſitzer die Verhandlungen zu leiten. Beim Abſtimmen giebt im Falle der Stimmengleichheit ſein Votum den Ausſchlag.“ Sollte der Director von einem Beſchluſſe Nachtheil für die Schulanſtalt befürchten, ſo hat er die Entſcheidung der Behörde nachzuſuchen; nach der Brandenb. Inſtr. bleibt ihm die Entſcheidung nach beſtem Wiſſen und Gewiſſen, und es iſt nur der Diſſenſus und die Gründe dafür zu Protokoll zu bringen. c) „Die ſämmtlichen Schüler ſind ſeiner Oberaufſicht und Diſciplin unterworfen. An ihn wenden ſich dieſelben in allen den Fällen, welche die Schulgeſetze vorſchreiben, oder wo ſie gegen das Verfahren eines Lehrers gerechte Einwendungen zu haben vermeinen.“ d) „Die Unterbeamten und Diener der Anſtalt ſind ſeiner beſondern Aufſicht und Controle unterworfen.“ e) „Ueber alle Inſtitute der Anſtalt führt er die Aufſicht.“

§ 5. „Der Director wird, ſo oft er dazu Gelegenheit findet, mit den Eltern oder Pflegern der Schüler über ihr wiſſenſchaftliches Gedeihen Rückſprache nehmen, wozu beſonders die Einſendung der Cenſurſcheine Veranlaſſung giebt. Von größeren Vergehen der Schüler und den ihnen dafür zuerkannten Beſtrafungen hat er ihre Angehörigen ſofort zu unterrichten.“

§ 7. „Die k. Schulbehörde hat er auch unaufgefordert von allem, was den

innern und äußern Zuſtand der Schule angeht, fortwährend in Kenntnis zu ſetzen und in allen wichtigen Angelegenheiten, ſie mögen entweder die Pflichten oder die Rechte des Lehrer-Collegii, die Lehr- oder Disciplinarverfaſſung oder einzelne Zweige der Anſtalt betreffen, ſich an dieſelbe zu wenden."

Das Folgende geben wir nach der Brandenb. Inſtruction:

§ 9. „Bei der Wahl der Claſſenordinarien hat der Director Sorgfalt anzuwenden. Nach der C.-V. v. 24. Oct. 1837 ſollen die Claſſenordinarien vom Schulcollegium deſignirt werden, was ſich aber in der Praxis auf eine Genehmigung der vom Director vorgeſchlagenen beſchränkt."

§ 10. „Die Cenſuren müßen von den Directoren zu einer beſtimmten Zeit, jährlich drei- oder viermal mit angemeſſener Feierlichkeit und im Beiſein ſämmtlicher ordentl. Lehrer der Anſtalt abgehalten werden."

§ 14. „In Betreff der Lehrverfaſſung gehört zu dem Reſſort des Directors die Entwerfung des halbjährlichen (reſp. jährlichen) Lectionsplans, die Ueberzeugung, welche ſie ſich von der Ausführung desſelben in allen Claſſen zu verſchaffen haben, und die zweckmäßige Einrichtung der öffentlichen und privaten Prüfungen."

§ 15. „Der Abfaſſung des Lectionsplans ſoll eine Berathung mit den Lehrern vorangehen und auf eines jeden billige Wünſche nach Thunlichkeit Rückſicht genommen werden. Wenn von einem Lehrer in einer Claſſe viele Correcturen zu beſorgen ſind, ſo iſt dieſe Arbeit durch Ueberweiſung anderer minder beſchwerlichen Stunden auszugleichen. Der Lectionsplan iſt in den erſten Tagen des März, reſp. Septembers dem Prov.-Sch.-Coll. einzureichen. Kein Lehrer darf eigenmächtig vom Lectionsplan abweichen oder ein anderes Lehrbuch als das vorgeſchriebene zu Grunde legen."

§ 16. „Der Director hat, um die Ueberzeugung zu erhalten, daß überall dem Lectionsplane gemäß gelehrt werde, wie auch ſchon in disciplinariſcher Hinſicht, die einzelnen Claſſen oftmals zu beſuchen. Außerdem iſt es weſentlich, daß er ſich innerhalb des Lehrcurſus die ſchriftlichen Arbeiten der Scholaren in abwechſelnder Ordnung, je aus einer Claſſe nach der andern, vorlegen laſſe."

§ 17. „Jeder Verſetzung der Scholaren aus einer niederen in eine höhere Claſſe hat ein Translocationsexamen voranzugehen; über die Verſetzungsfähigkeit gebührt dem Director auf ſeine Verantwortlichkeit die Entſcheidung."

§ 18. „In Anſehung des öffentlichen Examens hat der Director dahin zu ſehen, daß innerhalb einer gewißen Reihe von Jahren mit den auftretenden Lehrern und Claſſen abgewechſelt werde." (Letzteres wird praktiſch wohl nie ausgeführt.)

§ 23. „Der Director hat ſich von den Sitten, dem Fleiße und den Fortſchritten jedes Schülers ſo zu unterrichten, daß er den Eltern und Angehörigen zu jeder Zeit die nöthige Auskunft zu ertheilen im Stande iſt, auch bei den Berathungen in der Lehrerconferenz über Gegenſtände der Disciplin aus eigner Ueberzeugung ſeine mitrathende oder entſcheidende Stimme zu geben. Bei Schulprämien wählt er mit den andern Lehrern die Würdigen aus und entſcheidet bei Verſchiedenheit der Meinungen."

§ 24. „Dem Director liegt in der Regel die förmliche Einweiſung des neu angeſtellten Lehrers in ſein Amt ob, die Anzeige von dem Abgange oder Tode eines Lehrers, auch, wenn ihm ein zum Nachfolger geeignetes Subject bekannt iſt, die Aufmerkſamkeit des Patrons auf dasſelbe hinzuleiten." (In der Praxis weicht der Patron ſelten vom Vorſchlage des Directors ab.)

§ 27. „Dem Director liegt die Anordnung der nöthigen Vertretungen durch ein anderes Mitglied des Lehrercollegiums ob und nur in dringlichen Fällen durch Claſſencombinationen." — Im Anfange der Semeſter im voraus für eintretende Fälle zu treffende Verabredungen oder Feſtſtellungen, wie ſie in der Inſtruction und auch ſonſt wiederholentlich anempfohlen ſind, bewähren ſich in der Praxis nicht. Längere Vertretungen erfordern die Heranziehung von Hülfslehrern.

Dem Range nach ſtehen die Directoren oder, wie ſie auf einigen der älteren

Gymnaſien noch genannt werden, Rectoren der Gymnaſien und Realſchulen 1. Ordn. den ordentl. Profeſſoren der Univerſitäten, den Regierungs- und Appellationsgerichtsräthen gleich, ſie gehören amtlich zur 4. Rangclaſſe. Geſellig iſt ihre Stellung eine ſehr geachtete; die älteren, welche zum Theil die Lehrer der höchſten Staatsbeamten geweſen ſind, werden bei dem Werthe, welchen man in Preußen der Schulbildung beilegt, von dieſen, wie überhaupt von ihren ehemaligen Schülern, mit großer Zuvorkommenheit und dauernder Pietät behandelt.

Die amtliche Thätigkeit des Directors ſoll vorzugsweiſe eine erziehliche ſein. Sie erfordert daher die Anweſenheit desſelben in der Schule vom Beginn der erſten Morgenſtunde bis nach dem Schluß der letzten Nachmittagsſtunde. Während der ganzen Schulzeit ſoll er nur mit den Lehrern und Schülern beſchäftigt ſein, alle ſeine Studien und ſchriftlichen Verhandlungen ſollen außer dieſer Zeit fallen; es wäre daher nöthig, daß ihm die letzteren von Seiten der Behörden möglichſt vereinfacht würden. Aber gerade die Sorgfalt und Pünctlichkeit preußiſcher Verwaltung erſchwert in dieſer Beziehung das Amt des Directors in einer oft, namentlich an den frequenten Anſtalten der großen Städte, die Kräfte überſchreitenden Weiſe. Die mit den Provincial- und Localbehörden zu führenden Correſpondenzen, die periodiſchen Berichte, tabellariſchen Ueberſichten, ſtatiſtiſchen Nachrichten neben den mit den Eltern und Erziehern der Schüler mündlich und ſchriftlich zu führenden Verhandlungen, wozu noch häufig die Verwaltung von Stiftungen kommt, nehmen einen ſo großen Theil ihrer ſchulfreien Zeit in Anſpruch, daß zu dem unerläßlichen wiſſenſchaftlichen Fortſchreiten auch den Begabteſten nicht die nöthige Zeit bleibt. Außer den nach dem Ermeſſen der einzelnen Departementsräthe mehr oder weniger vermehrten Formalitäten und Berichten iſt an die Stelle des alljährlichen *Verwaltungsberichts*, in welchen der Director das jedesmal beſonders Erwähnenswerthe aufnahm, und worin er wohl auch einzelne Gegenſtände beſonders zu beleuchten veranlaßt war, ſeit 1859 ein dreijähriger getreten, in welchem nach der Verf. v. 6. Aug. 1863 neben den ſpeciellſten ſtatiſtiſchen Angaben über Lehrercollegium, Diſciplin, Unterricht und Lehreinrichtungen noch manches andere genau zu erörtern aufgegeben iſt.

In einzelnen Provinzen finden *allgemeine Conferenzen* der Gymnaſial- und Realſchuldirectoren unter Vorſitz eines Provincialſchulraths ſtatt. Die erſte derſelben war in Weſtfalen 1823; zuerſt wiederholten ſie ſich jährlich, bald alle drei Jahre, die letzte 1863 war die 15te. In Pommern ſind zwei, 1861 und 1864, gehalten; in Preußen wurde 1831 ein Verſuch gemacht, der 1835, 1841, 1865 immer erfolgreicher erneuert iſt. Zu den Verhandlungen werden von den verſchiedenen Directoren Vorſchläge gemacht, aus denen das Pr.-Schulcollegium die zu beſprechenden auswählt und für jede einen Referenten und Correferenten beſtimmt. Auf dieſe Weiſe ſind viele wichtige didaktiſche und pädagogiſche Gegenſtände gründlich und vielſeitig durchgeſprochen und durch den Druck der Verhandlungen iſt der Gewinn dieſer Conferenzen Gemeingut geworden (ſ. d. Art. Provincialſchulconferenzen. D. Red.).

B. *Claſſenordinarien und übrige Lehrer.* Um eine größere Einheit in den Schulunterricht zu bringen und die ſittliche Einwirkung der älteren und befähigteren Lehrer, welche auch durch die Art und Zahl der Lectionen, die ſie in den betr. Claſſen ertheilen, den meiſten Einfluß ausüben, auf die Schuljugend zu erhöhen, wurden 1820 zugleich mit dem *Claſſenſyſtem* die *Claſſenordinarien* eingeführt. Die für dieſelben ertheilte Inſtruction des k. Conſiſtoriums der Provinz Brandenburg v. 10. Aug. 1820 enthält folgende Hauptbeſtimmungen: 2) Sie beaufſichtigen die ihnen zugetheilten Scholaren und führen vollſtändige Perſonalliſten über ſie. 3) Der Ord. hat ſich als denjenigen anzuſehen, den die Eltern oder Angehörigen des Scholaren erſucht haben, die Wohlfahrt des jungen Menſchen überhaupt in der Schule wahrzunehmen. 4) Klagen über einen Mitlehrer darf er nie annehmen. 5) Er hat ſeine neuen Schüler bei der Anſchaffung der benöthigten neuen Lehrbücher zu berathen, auch

dahin zu ſehen, daß dieſelben ſich die erforderliche Anzahl von Schreib- und Zeichenbüchern, ingleichen die Hefte zu den anderen Lectionen anfertigen. 6) Die Hefte muß er ſich wenigſtens einmal monatlich vorlegen laſſen, theils auch, um zu beurtheilen, ob der Schüler nicht durch die Concurrenz zu vieler, aus verſchiedenen Lectionen und gleichzeitig aufgegebener Arbeiten überladen werde. 7) Er nimmt mit ſeinen Collegen freundliche Rückſprache über den Fleiß ſeiner Schüler und benutzt deren Winke. 8) Eben dies liegt ihm hinſichts des ſittlichen Betragens ob. Hier muß er demſelben inſonderlich väterlicher Freund ſein, jedoch ſich ſo wenig wie ein verſtändiger Vater in dasjenige miſchen, was ein anderer Lehrer in diſciplinariſcher Hinſicht über den Beaufſichtigten verfügt. 9) Er wird um ſo mehr wirken, wenn er ſich in Beziehung mit den Eltern oder Angehörigen des Schülers ſetzt. 10) Inſonderheit wird es von ihrer Liebe zur guten Sache erwartet, daß ſie von Zeit zu Zeit diejenigen Schüler, deren Eltern nicht am Orte wohnen, in ihren Wohnungen beſuchen. 13) Jedem Director wird es überlaſſen, nach Umſtänden noch beſondere Verpflichtungen beizufügen. — Das Publicandum des k. Conſiſtorii zu Cöln v. 26. Febr. 1824 fügt noch einige andere Beſtimmungen hinzu, von denen herauszuheben ſind: 11) Wo die monatlichen Compoſitionen pro loco eingeführt ſind, hat der Ordinarius aus den von den übrigen Lehrern ihm eingereichten Liſten die Hauptliſte für die Claſſe anzufertigen, und dieſe mit den Arbeiten ſelbſt dem Director vorzulegen. 13) Insbeſondere wird ihm die Aufſicht auf die religiöſe Führung und den Kirchenbeſuch ſeiner Schüler empfohlen. 15) Wo eine Strafe entweder von einem Lehrer, der nicht in der Claſſe unterrichtet, oder wo ſie von einem Lehrer derſelben über die ganze Claſſe oder einen großen Theil der Claſſe verhängt werden ſoll, muß die Sache vor den Ord. gebracht werden, der darüber, ſoweit er durch die Diſciplinarordnung dazu befugt iſt, ſelbſt entſcheidet, oder ſie vor den Director bringt. —

Der bedeutende Einfluß des Claſſenordinariats hat ſich ſeit ſeiner Einführung ſicher bewährt, die reorganiſirende C.-V. v. 24. Oct. 1837 läßt daher das Gelingen aller Anordnungen davon abhängen, „je länger und je mehr es gelingen wird, für das ſchwierige, aber einflußreiche Geſchäft der Claſſenordinarien tüchtige Lehrer von allgemein wiſſenſchaftlicher Bildung, von treuer Liebe und Hingebung für ihren Beruf und von gereifter Erfahrung zu gewinnen, welche die ihnen anvertrauten Lehrfächer wahrhaft durchdrungen haben und beherrſchen, in klarer und ſtets wacher Einſicht von dem Zuſammenhang derſelben mit den übrigen Lehrobjecten und mit dem gemeinſamen Zwecke des Gymnaſialunterrichts in allen Fächern das zur allgemeinen Entwicklung und zur intenſiven Bildung ihrer Schüler dienende Material auszuwählen, das Weſentliche vom Unweſentlichen zu ſondern wiſſen, und endlich durch die Reinheit und Würde ihres Charakters, wie durch den milden Ernſt ihrer ganzen Haltung, eine unauslöſchliche Ehrfurcht vor der ſittlichen Macht, welche das Leben der Menſchen regiert, in der ihrer väterlichen Obhut und Pflege übergebenen Claſſe zu erwecken vermögen.“ — Dieſer ideellen Auffaſſung entſprach auch, daß dem Ordinarius vorzugsweiſe der Religionsunterricht in ſeiner Claſſe ſoviel als nur irgend möglich anvertraut wurde. (Eine eingehende Beſprechung des Ordinariats ſ. Berl. Blätter f. Sch. u. Erziehung 1863 Nr. 42—46.)

Die Lehrer der Gymnaſien führten und führen zum Theil noch nach althergebrachter Sitte die Titel Prorector, Conrector, Subrector, Subconrector, Baccalaureus, Collaborator, Cooperator, Collega, auch in den unteren Stellen an manchen Orten Cantor und Auditor, und noch in der Min.-Verf. v. 17. März 1840 wurde die Beibehaltung dieſer Titel für die drei oberſten Lehrer anempfohlen. Der Titel Oberlehrer wurde nach Einführung des Prüfungsreglements von 1812 uſuell von allen Lehrern geführt, welche in der Prüfung die Qualification für die oberen Claſſen erhalten hatten, amtlich jedoch nur ſolchen beigelegt, denen er durch beſondere Verfügung ertheilt war. Die Circ.-Verf. v. 24. Oct. 1837 eröffnete den Beſchluß, den

Classenordinarien das Prädicat „Oberlehrer" zur Aufmunterung ausschließlich beizulegen, dagegen den bisherigen Unterschied zwischen Ober- und Unterlehrer aufzuheben, um der irrigen Vorstellung entgegenzutreten, daß die Fähigkeit, den Unterricht in den oberen Classen zu ertheilen, schon an sich eine höhere Würde verleihe. Durch Circ.-Verf. v. 27. März 1845 wurde für jede Anstalt eine verhältnismäßige Anzahl Oberlehrerstellen festgesetzt, zu welchen nur solche Schulmänner bestimmt werden dürfen, die durch eine Prüfung pro fac. docendi ihre Befähigung zum Unterricht in den beiden oberen Classen dargethan haben. Von dieser Verfügung konnte zunächst ohne manche Härte gegen vorhandene ältere in der Praxis bewährte Lehrer nicht überall eine strenge Anwendung gemacht werden, es ist aber durch eine zweite Circ.-Verf. v. 2. Jan. 1863 von neuem festgesetzt, daß für vacante Oberlehrerstellen nur solche Lehrer in Vorschlag zu bringen sind, welche die Qualification erworben haben, in einem Hauptfache bis incl. Prima zu unterrichten. Die nach ihrer allgemeinen geistigen Befähigung zum Unterrichte in den oberen Classen geeigneten Lehrer sind, wenn sie eine soweit gehende formale Qualification noch nicht besitzen, dazu anzuhalten, daß sie sich rechtzeitig einer Nachprüfung unterziehen. Zur Verleihung des Titels Oberlehrer als persönlicher Auszeichnung sollen nur solche Lehrer vorgeschlagen werden, welche durch längere Verwaltung des Ordinariats einer Classe sich als besonders tüchtige Lehrer und Erzieher bewährt und sich um die Schule ein bedeutendes Verdienst erworben haben. Alle übrigen Lehrer sind in den Etats als *ordentliche Lehrer* zu bezeichnen. Eine allgemeine Amtsinstruction für die Lehrer existirt nicht.

Das Prädicat „*Professor*" wurde früher vom Könige verliehen, durch C.-O. v. 23. Dec. 1842 ist die Befugnis dazu dem Unterrichtsminister ertheilt. Es soll dies aber eine sparsam gewährte Auszeichnung für diejenigen bleiben, welche die Qualification in einem Hauptlehrfache für die Prima besitzen und sich nicht nur als Lehrer vorzüglich bewährt, sondern auch in wissenschaftlicher Beziehung von vortheilhafter Seite bekannt gemacht haben. An einigen Gymnasien ist mit einer bestimmten Zahl von Oberlehrerstellen der Professortitel verbunden. Dem Range nach gehören die Professoren an Gymnasien und Realschulen zur 5. Rangclasse gleich den außerord. Professoren an den Universitäten. Bisweilen wird auch durch künstlerische Leistungen ausgezeichneten Lehrern des Zeichnens und Gesanges das Prädicat Professor verliehen.

Dem Wunsche, auch für die übrigen Lehrer der höheren Schulen eine Bestimmung des Rangverhältnisses einzuführen, entgegnete der Minister Eichhorn (Verf. v. 7. Nov. 1846) durch die Erklärung, daß es angemessen scheine, derartige Aeußerlichkeiten von dem Lehrerstande fernzuhalten, und bei der Würdigung ihres Berufs das Moment der wissenschaftlichen Bildung und der auf die Entwicklung der geistigen Kräfte der Jugend gerichteten Thätigkeit neben der Persönlichkeit der Einzelnen allein entscheiden zu lassen. Es lag hierin die richtigste Auffassung des preuß. Lehrerstandes, in welchem sich jeder nach seiner wissenschaftlichen Bildung und persönlichen Ehrenhaftigkeit die ihm in der Gesellschaft gebührende achtbare Stellung zu verschaffen weiß, wobei ihm die Anerkennung des für die Erziehung der Kinder sich lebhaft interessirenden Publicums gern entgegenkommt.

Die Zahl der wöchentlichen *Unterrichtsstunden* wird für jeden Lehrer in den Vocationen bestimmt; im allgemeinen ertheilt der Director 12—16, ein etatsmäßiger Oberlehrer 20—22, ein ordentlicher Lehrer 22—24 Stunden; an den städtischen Anstalten Berlins ist die Zahl für jeden Lehrer 20. Wenn Elementarlehrer an höheren Lehranstalten fungiren, sind 26—28 Stunden zulässig. Die höchste dieser Stundenzahlen soll einem Lehrer nur übertragen werden, wenn die Frequenz der Classe eine geringe ist und nicht Correcturen damit verbunden sind.

Zu *Vicariatstunden* ist jeder Lehrer unentgeltlich, außer bei lange dauernden Vertretungen, verpflichtet. Nebenämter, mit denen eine Remuneration verbunden ist, und Functionen bei der städtischen Gemeindeverwaltung, dürfen nur mit Genehmigung

der Aufsichtsbehörde übernommen werden. Lehrer an Anstalten städtischen Patronats können nicht zu Stadtverordneten gewählt werden. Vormundschaften brauchen sie nur über Kinder von Verwandten und Amtsgenossen zu übernehmen, und auch hierzu bedürfen sie der Genehmigung der Behörde. Vor der Schließung von Heirathen haben sie unter Versicherung des pflichtmäßigen Beitritts zur allgemeinen Wittwenverpflegungsanstalt den Consens des betr. Oberpräsidenten nachzusuchen. In der Ertheilung von Privatunterricht sind sie in keiner Weise beschränkt, zur Errichtung von Privaterziehungsanstalten bedürfen sie der Erlaubnis der Ortsschulbehörde und der k. Aufsichtsbehörde.

Die bald nach der Reorganisation des Staates eingeführten, alljährlich von den Directoren nach einem bestimmten Schema anzufertigenden geheimen Conduitenlisten über die Lehrer, welche den Provincialschulcollegien einzureichen und von diesen vervollständigt dem Ministerium zu überschicken waren, sind durch C.-O. v. 31. Juli 1848 abgeschafft. Sie enthielten vier Rubriken für die Personalien und amtliche Beschäftigung, drei zu Urtheilen über die Amtsführung, das sittliche Betragen und die Studien der Lehrer. Sie sind mit Unrecht verschrieen, denn sie gaben den Directoren viel mehr Gelegenheit, auf regelmäßig amtlichem Wege verdiente Lehrer den Behörden zu Auszeichnungen zu empfehlen, als sie zu verunglimpfen. Seitdem bieten die periodischen Verwaltungsberichte den Directoren eine Gelegenheit, ihr Urtheil über die Amtsführung der Lehrer auszusprechen; enthält dieses einen Tadel, so müßen sie die betreffenden Lehrer zu ihrer eignen Rechtfertigung davon in Kenntnis setzen. Die k. Verordnung vom 11. Juli 1849, die Dienstvergehen der nicht richterlichen Beamten betreffend, fand auch auf die öffentlichen Lehrer Anwendung. Der Minister v. Ladenberg erklärte in der Circ.-Vers. v. 26. Juli 1849: „Die fruchtbringende Wirksamkeit des Lehramts — ruht wesentlich auch auf der ganzen geistigen und sittlichen Haltung des Lehrers und auf der Achtung, welche er dadurch seinen Schülern sowohl als auch den Eltern und Pflegern derselben einzuflößen vermag. Je wichtiger nun bei der Bildung der Jugend — gerade das erziehende Element erscheint, — um so ernster muß auch die verordnete Aufsichtsgewalt dies Verhältnis ins Auge fassen und um so weniger darf sie Anstand nehmen, ein hierauf sich beziehendes Verhalten außer der Schule — geeigneten Falls für ein Dienstvergehen zu erachten.“ Es wurde aber eben darin auch zur Pflicht gemacht, den einzelnen Lehrer ebenso sehr gegen ungerechte und feindselige Angriffe zu schützen, als den gerechten Beschwerden derer, deren heiligste Güter, das geistige und sittliche Wohl ihrer Kinder, der Hand des Lehrstandes anvertraut sind, Abhülfe zu verschaffen. — Das jetzt für alle unmittelbare und mittelbare Staatsbeamte geltende Disciplinargesetz vom 21. Juli 1852 findet auch auf alle öffentlichen Lehrer Anwendung.

Urlaub zu einer Reise innerhalb des Schulcursus können die Directoren auf 8 Tage ertheilen, das Provincialschulcollegium bis auf 4 Wochen außerhalb des Landes, bis 6 Wochen im Inlande; der Oberpräsident bis 6 Wochen außerhalb, 8 Wochen im Inland; für längere Zeit ist Genehmigung des Ministers, resp. des Königs erforderlich. Bei einem Urlaub auf länger als 4 Wochen sollen nach der C.-O. v. 28. März 1808 Beamte nur die Hälfte ihres Gehalts beziehen, was aber selten in Ausführung gebracht wird.

Nach der Cabinetsordre vom 15. Juni 1863 wird bei Beurlaubungen auf die ersten 1½ Monate das Gehalt voll, für weitere 4½ Monate die Hälfte, dann kein Gehalt gezahlt. In Krankheitsfällen findet kein Gehaltsabzug statt. Auch bei längeren Reisen zu wissenschaftlichen Zwecken pflegen vom Gehalte nur die Stellvertretungskosten abgezogen zu werden.

Die Entlassung muß bei der Instanz nachgesucht werden, von welcher die Besetzung abhängt; sie soll nur dann versagt werden, wenn daraus ein erheblicher Nachtheil für das gemeine Beste zu besorgen ist, der Beamte darf aber den Posten nicht eher verlassen, als bis für die Wiederbesetzung oder einstweilige Verwaltung gesorgt

iſt. Als ordnungsmäßige Kündigungsfriſt wird faſt durchgängig ein halbes Jahr angenommen, und als Termin Oſtern oder Michaelis.

Die Beſoldung der Lehrer (ſ. d. Art. Beſoldung) war bis in dieſes Jahrhundert hinein, wie überall, meiſt ſehr dürftig und nur zum geringen Theile fixirt. Der größere Theil der Einnahmen floß aus den verſchiedenartigſten zum Theil herabwürdigenden Emolumenten, wozu die Geſchichten der einzelnen Schulen reichliche Beiſpiele liefern. Erſt ſeit der Reorganiſation des Staates hat die Staatsregierung immer mehr darauf hingearbeitet, den Lehrern feſte, auskömmliche Gehalte zuzuwenden, namentlich auch die Betheiligung derſelben am Schulgeldertrage faſt überall abgeſchafft. Denn wenn durch dieſe auch eine billige Ausgleichung der Arbeit und des Lohnes herbeigeführt wurde, ſo führte ſie doch auch leicht zu einer Ueberladung der Schülerzahl und anderen Inconvenienzen, von welchen man zweckmäßiger eine Schule frei erhält. Bei proviſoriſchen Anſtellungen wird eine Remuneration gezahlt, welche nur ausnahmsweiſe den etatsmäßigen Gehaltsſatz erreicht. Das hauptſächlichſte und wichtigſte Emolument, Dienſtwohnungen, hat man feſtgehalten, wo dasſelbe auf Stiftungen oder Localverhältniſſen beruht. Daß der Director in der Anſtalt eine angemeſſene Wohnung habe, gilt als ſelbſtverſtändlich und, wo dies nicht der Fall iſt, für einen Uebelſtand, der möglichſt bald zu beſeitigen iſt.

Bei einer Mobilmachung der Armee findet für die zur Fahne Einberufenen, welche einen eigenen Hausſtand mit Frau und Kind haben, eine Verkürzung des Civilgehalts vom Beginn des Monats, in welchem ſie ihren Wohnort zu verlaſſen genöthigt ſind, nur inſoweit ſtatt, als das reine Civileinkommen und das Militärgehalt zuſammen den Betrag von 800 Thlr. jährlich überſteigen. Die Zahlung aller Gehalte geſchieht vierteljährlich praenumerando, für Nebenämter an der Anſtalt werden in der Regel Remunerationen gewährt. Bei Reiſen in Dienſtangelegenheiten werden Diäten, bei Verſetzungen Umzugskoſten je nach der amtlichen Stellung bewilligt. Unverſchuldet in Noth gerathenen Lehrern, deren jährliches Dienſteinkommen 1000 Thlr. nicht überſteigt, werden bei untadelhafter Dienſtführung außerordentliche Unterſtützungen aus Staatsfonds gewährt.

Die Schuldiener, welche nach dem Beſchluß des Staatsminiſteriums vom 12. Oct. 1837 aus den mit dem Civilverſorgungsſchein verſehenen Militärinvaliden gewählt werden ſollen, erhalten außer ihrem Gehalt Wohnung in der Anſtalt nebſt Brenn- und Beleuchtungsmaterial aus den Vorräthen der Schule. Die früher für ſie an vielen Schulen üblichen Geldſammlungen unter den Schülern zu einem Weihnachtsgeſchenk ſind 1865 gegen eine Entſchädigung aus der Schulkaſſe aufgehoben.

Die Bewilligung von Penſionen für Lehrer der höheren Schulen war bis ins dritte Decennium dieſes Jahrhunderts ein Act königlicher Gnade; auch Communen und Corporationen übten an nicht mehr dienſtfähigen Lehrern einen ſolchen Gnadenact aus, oft in nicht unbeträchtlicher Höhe. Eine Penſionsverordnung für die Lehrer kam erſt nach mannigfachen Berathungen, auch Verhandlungen mit den Provincialſtänden am 28. Mai 1846 mit königl. Approbation zu Stande. Nach dieſer erhalten alle Lehrer und Beamte an höheren Lehranſtalten Anſpruch auf lebenslängliche Penſion, wenn ſie nach einer beſtimmten Dienſtzeit ohne ihre Schuld dienſtunfähig werden und definitiv angeſtellt ſind. Wenn ſie bei vorgerücktem Alter zwar nicht abſolut dienſtunfähig, aber doch nicht mehr im Stande ſind, den Obliegenheiten des Dienſtes zu genügen, ſind ſie, wenn die vorgeſetzte Behörde es für angemeſſen erachtet, verpflichtet, einen ihnen zugewieſenen Gehülfen zu remuneriren; es muß ihnen jedoch mindeſtens eine der Penſion gleichkommende Dienſteinnahme freigelaſſen werden. Die Höhe der Penſion wird durch eine Scala, nach zurückgelegtem 15. Dienſtjahre $^{6}/_{10}$, bis zum 50. $^{12}/_{10}$ des Dienſteinkommens, feſtgeſetzt. Die Dienſtzeit wird vom Datum der Vereidigung, wenn ſolche nicht ſtattgefunden, von dem Zeitpunct des erſten Eintritts in den Dienſt an gerechnet. Das Probejahr wird nicht zugezählt, aber die im activen Militärdienſt zugebrachte

Zeit wird angerechnet, die Zeit des vor dem Feinde geleiſteten Dienſtes doppelt. Zu den Einnahmen des Penſionsfonds gehören die ſeit 1. Jan. 1847 eingeführten jährlichen Penſionsbeiträge vom Dienſteinkommen; ſie betragen bis 400 Thlr. 1 %, bis 1000 Thlr. 1½ %, innerhalb des zweiten 1000 Thlr. 2 %, innerhalb des dritten 3 %, außerdem wird einmal vom ganzen Dienſteinkommen ein Zwölftel gezahlt.

Die Hinterbliebenen der im Dienſt verſtorbenen Lehrer erhalten nach Ablauf des Sterbemonats ein Vierteljahr das ganze Dienſteinkommen als Gnadenquartal, von penſionirten auf einen Monat. Jeder an einer höheren Schule angeſtellte ordentliche Lehrer iſt zum Eintritt in die allg. Wittwenverpflegungsanſtalt in Berlin berechtigt und verpflichtet, ſoweit nicht zu hohes Alter oder gefährdete Geſundheit entgegenſtehen. Die zu verſichernde Summe muß mindeſtens ⅓ des Dienſteinkommens betragen und darf 500 Thlr. nicht überſteigen. Gnadenpenſionen an Wittwen, in der Regel nur zwiſchen 50 und 100 Thlr., werden in außerordentlichen Fällen zugeſtanden; Erziehungsgelder für verwaiſte Knaben bis zum vollendeten 17., für Mädchen bis zum 15. Lebensjahre in monatlichen Beträgen von 1½ bis 2 Thlr. bewilligt. Viele Anſtalten beſitzen zum Theil nicht unbeträchtliche Wittwen- und Waiſenſtiftungen.

III. Befähigung zum Lehramte. Prüfungen. Gemäß der Magdeburger Viſitationsartikel von 1563 ernannte den Schulmeiſter der Magiſtrat mit Zuthun des Pfarrers und Superintendenten. Genauere Beſtimmungen über eine Prüfung der Lehrer an den lateiniſchen und deutſchen Schulen enthielt die k. Verordnung vom 30. Sept. 1718, wonach jene vor der Anſtellung von den Conſiſtorien oder Generalſuperintendenten gratis geprüft, den Tüchtigen ein Teſtimonium gegeben und niemand ohne ein ſolches angeſtellt werden ſollte. Wiederholte Verordnungen von 1750 und 1764 ſchärften ein, daß kein Schulmann ohne Approbation des Oberconſiſtoriums angeſtellt werden oder aſcendiren ſolle, und die Inſtruction für das Oberſchulcollegium vom 22. Febr. 1787 beſtimmte, daß ein Lehrer nur auf ein Zeugnis dieſer Behörde angeſtellt werden dürfe. Der zu einer erledigten Schulſtelle vorgeſchlagene Candidat wurde zur Prüfung bei dem Conſiſtorium oder Schulcollegium der Provinz präſentirt, welches dieſelbe einem ſeiner Mitglieder, vornehmlich einem praktiſchen Schulmanne, übertrug. Hierbei hieng freilich ſehr viel von dem Charakter und der Gelehrſamkeit des letzteren ab, ſo daß es den Prüfungen an Gleichmäßigkeit fehlte. Gedike, der als Mitglied des Oberſchulcollegiums häufig mit ſolchen Prüfungen beauftragt wurde, giebt eine ausführliche Schilderung davon im Programm des Friedrichswerderſchen Gymnaſiums von 1789 (Geſammelte Schulſchriften II. S. 90 ff.). Aber von den ſtädtiſchen Schulpatronaten wurde, ſo lange die Lehrer größtentheils Theologen waren, meiſtens der Nachweis wiſſenſchaftlicher Vorbildung für das geiſtliche Amt als ausreichend betrachtet, auch wohl die Empfehlung eines angeſehenen Sachverſtändigen oder Probelectionen, der von den Univerſitäten ertheilte Titel eines Doctor oder Magiſter, die Zeugniſſe über Theilnahme an theologiſchen, philologiſchen, pädagogiſchen Seminarien. Dieſe Einrichtung zeigte ſich immer mehr als unzureichend für die höheren Schulen, ſeitdem der neu belebte Humanismus mächtiger in ſie eindrang und dieſelbe ihre Lehrer nicht mehr allein aus den Candidaten der Theologie entnahmen, ſondern für das höhere Lehramt ſpeciell vorbereitete Candidaten ſich herangebildet und als geeigneter ergeben hatten. Es wurde daher, als die centraliſirende Organiſation des Staates auch das Erziehungswerk angriff, durch das Edict vom 12. Juli 1810 eine allgemein gültige Prüfung für die Candidaten des höheren Schulamts angeordnet, welche zunächſt von den wiſſenſchaftlichen Deputationen der Section des öffentlichen Unterrichts, ſpäter von den wiſſenſchaftlichen Prüfungscommiſſionen angeſtellt werden ſollte.

Das Prüfungsreglement war von Wilhelm von Humboldt, Schleiermacher und Süvern ausgearbeitet. Unter den Motiven zu denſelben hatte v. Humboldt angegeben, daß ſolche Prüfungen der einzige Damm ſeien, den man dem Misbrauch der Patronatsrechte entgegenſetzen könne. Es ehre das Bildungsgeſchäft im Staate ſelbſt,

wenn jeder, welcher ſich damit befaßt, vorher Beweiſe ſeiner Tüchtigkeit dazu geben müße. Auch Fr. A. Wolf erklärte ſich dafür, daß niemand, der auf Univerſitäten ſtudirt, an irgend einer Schulanſtalt ſollte lehren dürfen, ohne dazu von der höheren Examinationsbehörde geprüft und autoriſirt zu ſein. Die Prüfung ſollte in der Regel in der Anfertigung ſchriftlicher Arbeiten, einer mündlichen Prüfung und einer Probelection beſtehen. Die Prüfungsbehörde konnte einen dieſer Theile wegfallen laſſen. Die Kenntniſſe, welche im allgemeinen gefordert wurden, waren philologiſche, hiſtoriſche und mathematiſche, doch konnte der Candidat ſich auch in andern Fächern, denen er ſich vorzüglich gewidmet hatte, prüfen laſſen. Diejenigen, welche nach Einreichung einer lateiniſchen Diſſertation und nach einer förmlichen mündlichen Prüfung bei einer philoſophiſchen Facultät einer inländiſchen Univerſität die Doctor- oder Magiſterwürde erhalten hatten, bedurften keiner weiteren Prüfung, ſondern nur einer Probelection. Bei den Mitgliedern der Seminarien für gelehrte Schulen genügte die mit ihnen bei ihrem Eintritt in dieſe Vorbereitungsanſtalten von den Directoren derſelben gehaltene Prüfung. Ausgezeichnete von den preuß. Unterrichtsbehörden an Lehranſtalten berufene Ausländer wurden keiner Art von pädagogiſcher Prüfung unterworfen. Das Zeugnis gab beſtimmt an, in welchen Fächern der Geprüfte ſtark oder ſchwach ſei, in welchem Verhältniſſe die Lehrgeſchicklichkeit zu den Kenntniſſen ſich gezeigt habe, und den Grad der geſammten Tüchtigkeit des Geprüften durch Bezeichnung der Stufe des Unterrichts an den höheren Lehranſtalten. Die Prüfung wurde examen pro facultate docendi genannt. Für die zu einer ordentlichen Lehrerſtelle in Vorſchlag gebrachten trat dann noch ein examen pro loco ein, wo lediglich auf die zu derſelben erforderlichen Kenntniſſe und Geſchicklichkeiten Rückſicht genommen werden ſollte. Von den Prüfungen zu dispenſiren blieb der Section des öffentlichen Unterrichts vorbehalten. Mit dem 1. Jan. 1813 erhielt die Verordnung erſt die geſetzliche und verbindende Kraft.

Die an die Examinanden geſtellten Anforderungen waren anfänglich gering und es fiel auch die erſte Anwendung des Reglements in die Zeit, wo mehr dem Mars als der Minerva gedient wurde, aber als nach 1815 die Studien wieder ungeſtört getrieben werden konnten, erwachte ein fortwährend zunehmender Eifer für philologiſche und philoſophiſche Studien, und es bildete ſich nach und nach ein wiſſenſchaftlich vorbereiteter Lehrerſtand, wie er nicht leicht zu einer anderen Zeit ſich gefunden hatte, wozu noch die namentlich von dem Geh. Ober-Reg.-Rath Johannes Schulze ausgehenden Ermunterungen zu gelehrten Leiſtungen und die daran geknüpften Beförderungen kamen; namentlich wurde bei der Wahl von Directoren ein großes Gewicht auf Beweiſe wohlgelungener ſchriftſtelleriſcher Thätigkeit gelegt. Eine Verfügung des Miniſteriums vom 21. Aug. 1824 machte die Conſiſtorien auf die Einſeitigkeit der philologiſchen Vorbildung aufmerkſam und verlangte, daß die Prüfungen auch auf Philoſophie, namentlich Logik und Metaphyſik, Pſychologie und Geſchichte der Philoſophie, auf Geſchichte und Theologie ausgedehnt werden ſollten, aber jene Einſeitigkeit hatte doch gerade die tüchtigſten Lehrkräfte herangebildet, und, wenn auch die Prüfung in den philoſophiſchen Diſciplinen bisher zurückgetreten war, ſo herrſchte doch gerade unter den Studirenden jener Zeit ein ſolcher Eifer für philoſophiſche Bildung, daß auch ohne ſpecielle Prüfungsanforderungen alle Studien dadurch befruchtet wurden und zwar ausgedehnter und ungezwungener, als es bei der Beſorgnis vor einem Examen möglich iſt. Das erwähnte Circularreſcript hatte aber, indem es die Prüfungscommiſſionen aufforderte, „auf die Gründlichkeit und den inneren Gehalt der Philoſophie und ihres Studiums ſtrenge Rückſicht zu nehmen, damit die ſeichten und oberflächlichen Philoſophismen, welche in neueren Zeiten nur zu oft das ganze philoſophiſche Studium ausgemacht haben, endlich einem gründlichen Studium der Philoſophie weichen, das wahre philoſophiſche Studium ſeine ſo ehrenvolle als nützliche Stellung und Richtung wieder erhalte, und die akademiſche Jugend, anſtatt durch jene Afterphiloſophie verwirrt und dunkler gemacht zu werden, durch gründlichen Unterricht im echtphiloſophiſchen

Geiſte zur klaren, richtigen und gründlichen Anwendung ihrer Geiſteskräfte geleitet werde," wohl vorzugsweiſe das Studium der Hegelſchen Philoſophie im Auge, womit auch die baldige Berufung Hegels ſelbſt in die Prüfungscommiſſion zu Berlin zuſammen traf. Auf die nur von der Berliner Commiſſion gegen die Ausführbarkeit der Verfügung des Miniſteriums in Betreff der Philoſophie erhobenen Bedenklichkeiten, wurde von dieſem am 13. Aug. 1825 beſchieden, „daß die einzelnen philoſophiſchen Diſciplinen, über welche geprüft werden ſolle, dem Examinator ſogleich einen beſtimmten concreten Inhalt an die Hand gäben, um auf dem kürzeſten Wege zu erforſchen, ob der Examinand dasjenige, was er auf der Univerſität in philoſophiſchen Vorträgen gehört, ſich auch wahrhaft innerlich angeeignet habe." Die Bemerkung der Commiſſion, daß kein Geſetz exiſtire, auch wohl nicht exiſtiren könne, welchem zufolge nur ein philoſophiſches Syſtem von der akademiſchen Jugend ſtudirt werden ſolle, wurde als trivial und durch die Verfügung des Miniſteriums nicht im allermindeſten veranlaßt zurückgewieſen.

Das Circularreſcript vom 21. Aug. 1824 beſtimmte ferner, daß jeder geprüfte evangeliſche Schulamtscandidat, welcher eine Anſtellung nachſuche, noch nachträglich in Bezug auf ſeine Kenntniſſe in der Theologie von einem Mitgliede des Conſiſtoriums geprüft werden ſollte. Bei denjenigen, welche ſich nicht für den Religionsunterricht mitbeſtimmen wollten, ſei beſonders darauf zu ſehen, ob ſie die für jeden Gymnaſiallehrer erforderliche Kenntnis in der chriſtlichen Glaubens- und Sittenlehre beſitzen, während von denen, welche ſich für den Religionsunterricht mitbeſtimmen wollten, auch eine genügende Kenntnis von der Exegeſe des Alten und Neuen Teſtaments und von der Kirchengeſchichte unerläßlich zu fordern ſei. Bei den Vorſchlägen zu Lehrſtellen und beſonders Directorſtellen an evangeliſchen Gymnaſien ſollten vorzüglich diejenigen, welche auch eine gründliche theologiſche Bildung beſitzen, berückſichtigt werden.

In entſprechender Weiſe wurde unter dem 2. Sept. 1826 verfügt, daß zur Prüfung der katholiſchen Schulamtscandidaten in den Religionskenntniſſen, womöglich an dem Orte, wo die wiſſenſchaftliche Prüfungscommiſſion ihren Sitz hat, nach Rückſprache mit dem erzbiſchöflichen Stuhle zu Cöln, ein wohlunterrichteter, in vorzüglicher Achtung ſtehender katholiſcher Geiſtlicher angeordnet werde.

Schulamtscandidaten, welche bloß bei höheren Bürgerſchulen angeſtellt werden wollten, ſollten zufolge der Verfügung vom 20. Nov. 1826 zur Prüfung pro facultate docendi zugelaſſen werden, auch wenn ſie das triennium academicum nicht abſolvirt oder überhaupt nicht eine Univerſität beſucht hätten. Was dagegen die ordentlichen wiſſenſchaftlichen Lehrer an den höheren Bürger-, Handlungs-, Gewerbe- oder Realſchulen in größeren Städten betrifft, in welchen eine auf die Zwecke des höheren Gewerbe- und Handelsſtandes berechnete Bildung, namentlich in der Mathematik, den Naturwiſſenſchaften, der Geſchichte und Geographie, der deutſchen Literatur, Technologie und in neueren fremden Sprachen erworben werden ſoll, ſo wurde durch Verfügung vom 29. März 1827 deren Anſtellung von einer vorgängigen wohlbeſtandenen Prüfung in dieſen Fächern abhängig gemacht.

Die mit der Zeit veränderten und erweiterten Anforderungen an die Lehrer der höheren Lehranſtalten machten die Ausarbeitung eines neuen noch geltenden Prüfungsreglements nothwendig, welches auf Grund der Gutachten der wiſſenſchaftlichen Prüfungscommiſſionen von Joh. Schulze ausgeführt und unter dem 20. April 1831 publicirt wurde. Es werden darin unterſchieden die Prüfung 1) pro facultate docendi, 2) pro loco, 3) pro ascensione, 4) das Colloquium pro rectoratu. Gegenſtände der Prüfung ſind 1) die deutſche, lateiniſche, griechiſche, franzöſiſche, hebräiſche Sprache. 2) Mathematik, Phyſik, Naturgeſchichte, Geſchichte und Geographie, Philoſophie und Pädagogik, Theologie. Jedoch ſollte es auch ferner keinem Candidaten verwehrt ſein, noch in andern Sprachen und Wiſſenſchaften, denen er ſich vorzüglich gewidmet habe, und die zu den Lehrgegenſtänden der höheren Lehranſtalten in näherer Beziehung ſtehen, ſich prüfen zu laſſen. Eine Hauptbedingung für die Zulaſſung war das vollendete akademiſche Triennium,

wozu 1841 noch die Bestimmung trat, daß wer eine Anstellung im Staatsdienst erhalten wolle, in der Regel mindestens drei Semester auf preuß. Universitäten studirt haben müße. Ausländer haben behufs ihrer Zulassung zur Prüfung die ausdrückliche Erlaubnis des Ministeriums beizubringen; hiervon sind aber seit 1864 die Schulcandidaten aus dem Herzogthum Sachsen-Coburg-Gotha ausgenommen.

Nach dem Befund des eingereichten Lebenslaufes sind dem Candidaten zwei oder drei Aufgaben zu schriftlichen Arbeiten mit der Anweisung zuzufertigen, diese Arbeiten innerhalb einer jedesmal zu bestimmenden Frist (gewöhnlich 6 Monate) einzureichen und die dabei benutzten Hülfsmittel anzugeben. In der Regel muß wenigstens eine dieser Arbeiten in lateinischer Sprache abgefaßt sein; den Candidaten, welche sich ausschließlich für das Lehrfach der Mathematik und der Naturwissenschaften an einer höheren Bürger- und Realschule bestimmen wollen, ist es erlaubt, sich statt der lateinischen Sprache der französischen zu bedienen. Durch Circularverfügung vom 19. Mai 1833 wurde es auch gestattet, den Candidaten auf ihr Gesuch schwerere oder leichtere Aufgaben, als sie erhalten, zu stellen. Der schriftlichen Prüfung sollten sich fernerhin nicht zu unterziehen haben 1) die auf inländischen Universitäten rite promovirten Doctoren oder Magister der Philosophie nach öffentlicher Vertheidigung ihrer in lateinischer Sprache abgefaßten und durch den Druck bekannt gemachten Inauguraldissertation; 2) Predigtamtscandidaten, welche ein Zeugnis über die bei einer theologischen Prüfungsbehörde gut bestandene erste theologische Prüfung beibringen. Von der mündlichen Prüfung wurden die Doctoren der Philosophie nunmehr nicht befreit; diese hatte sich vielmehr bei ihnen über alle Hauptfächer des Unterrichts, insbesondere über die Lehrgegenstände, auf welche sich die Doctorprüfung nicht zu erstrecken pflegt, zu verbreiten.

„Nach dem Befund der schriftlichen Arbeiten ist der Gegenstand der Probelectionen und die Classe, worin sie gehalten werden soll, zu bestimmen, und es sollen dabei außer dem Director diejenigen Mitglieder der wissenschaftlichen Prüfungscommission zugegen sein, in deren Fach selbige einschlagen." Bei der Ausführung hat sich indes die Unmöglichkeit der jedesmaligen Gegenwart des Directors herausgestellt, welche daher gewöhnlich unterbleibt.

„Bei der mündlichen Prüfung ist auszumitteln, ob der Candidat philologische, mathematische, historische, naturwissenschaftliche, theologische und philosophische Kenntnisse in einem für den Zweck des höheren Schulunterrichs genügenden Maße und Umfange besitzt" und er soll in allen genannten Fächern soweit geprüft werden, als zur Beurtheilung des Standpunctes seiner Kenntnisse in jedem dieser Fächer erforderlich ist. Der Theil der Prüfung, welcher sich auf die classische Philologie bezieht, muß in lateinischer Sprache gehalten werden. Sollte die Probelection und die mündliche Prüfung ein ganz anderes Resultat ergeben, als die schriftlichen Arbeiten erwarten ließen, so kann dem Examinanden nach der Circularverfügung vom 3. Febr. 1838 noch eine oder die andere angemessen gewählte unter specieller Aufsicht und ohne alle Hülfsmittel anzufertigen aufgegeben werden. Nie dürfen mehr als 3 Candidaten und gleichzeitig nur solche, die sich zu Lehrern für dieselbe Art von Schulen bestimmen, zu einem und demselben Prüfungstermine zugelassen werden. „Die Wichtigkeit der Prüfung erfordert die fortdauernde Gegenwart des Directors der Commission und außer dem examinirenden noch eines Mitgliedes."

Bei der Ertheilung der facultas docendi werden 3 Grade unterschieden: 1) unbedingte, wenn der Examinand außer einer genügenden, wenn auch noch nicht ausgebildeten Lehrgabe wenigstens in a) den beiden alten Sprachen und in der Muttersprache; oder b) in der Mathematik und den Naturwissenschaften, oder c) in der Geschichte und Geographie, oder d) nach drei späteren Ministerialverfügungen, in der Theologie und hebräischen Sprache des Stoffes soweit mächtig ist, um bei gehöriger Vorbereitung diesen Gegenstand in einer der beiden oberen Classen eines Gymnasiums mit Erfolg

lehren, mit allen übrigen Gegenſtänden der Prüfung aber ſoweit bekannt iſt, um ihr Verhältnis zu den übrigen Lehrgegenſtänden und ihre relative Wichtigkeit richtig würdigen und auf die Geſammtbildung der Schüler wohlthätig einwirken zu können." In einer Declaration vom 3. Aug. 1831 bezeichnete das Miniſterium, „es habe bei dieſer Beſtimmung nur die Abſicht gehabt, der völligen Unwiſſenheit der Schulamtscandidaten in einem der drei weſentlichen Stücke des höheren Schulunterrichts, wie ſie ſeither nicht ſelten ſtattgefunden hat, in Zukunft vorzubeugen." Seit dem Abiturientenprüfungsreglement von 1834 wird aber einer ſolchen gänzlichen Unwiſſenheit ſchon beim Abgange von dem Gymnaſium vorgebeugt, ſo daß dieſe allgemeine Prüfung der Candidaten nicht mehr nothwendig erſcheint, dagegen zerſplittert die Beſorgnis davor häufig nur die Kräfte ſolcher Studirenden, die lieber nach den eminentibus in einem Fache, was doch wichtiger iſt, als nach einer aequalis mediocritas in allen ſtreben.

Für die Befähigung zum philologiſchen Unterricht in den beiden oberen Claſſen wird außer genauer Kenntnis der griech. und lat. Grammatik ein ausgebreitetes Studium der Claſſiker beider Sprachen, beſonders derjenigen, welche in den beiden oberſten Claſſen geleſen werden, Bekanntſchaft mit dem gegenwärtigen Standpuncte der Philologie und den wichtigſten Hülfsmitteln des philologiſchen Studiums, ſowie Sicherheit und Fertigkeit im lat. Vortrag verlangt. In den philologiſchen Diſciplinen iſt zwar eine vollſtändige Kenntnis der Einzelheiten und ein tieferes Eindringen nicht zu erwarten, doch muß die Prüfung die Ueberzeugung gewähren, daß der Candidat ſich mit dieſen Wiſſenſchaften beſchäftigt habe.

Im Deutſchen bezieht ſich die Prüfung auf die allgemeine Grammatik, auf den eigenthümlichen Charakter und die Geſetze der Sprache, ſowie auf ihre hiſtoriſche Entwicklung und die Geſchichte ihrer Literatur. „Wer nicht ſoviel Kenntnis der deutſchen Sprache und Literatur und ſoviel wiſſenſchaftliche Bildung beſitzt, daß er in jeder Claſſe, ſelbſt der höchſten, mit Nutzen in der deutſchen Sprache zu unterrichten vermöchte, kann auf die unbedingte facultas docendi im philologiſchen Fache keinen Anſpruch machen." Das Miniſterium erklärte es im Reſcript vom 12. Nov. 1831 für nothwendig, daß diejenigen, welche dieſen Anſpruch machten, das Studium des Alterthums mit dem Studium der Geſchichte der modernen Bildung verbänden.

In der Geſchichte und Geographie wurde außer den allgemeinen Kenntniſſen noch ein Studium der vorzüglichſten Quellen für irgend einen Zeitabſchnitt aus der alten, mittleren oder neueren Geſchichte verlangt." Daneben muß der Candidat ſoviel philologiſche Bildung beſitzen, daß er die griechiſchen und römiſchen Schriftſteller nicht nur für ſeine Vorträge benutzen, ſondern durch dieſe auch zum Verſtändniſſe jener beitragen könne und außerdem des Ausdrucks der lateiniſchen Sprache ſoweit mächtig ſein, daß er ſeine Vorträge in der alten Geſchichte in lat. Sprache zu halten im Stande iſt." Für Realſchulen kann laut Verfügung vom 6. April 1859 die Befähigung in den oberen Claſſen zu unterrichten auch ohne philologiſche Vorkenntniſſe zuerkannt werden. — Die faſt gänzlich ſchwindende Fertigkeit der Lehrer und auch der Examinatoren, einen zuſammenhängenden Geſchichtsvortrag in lat. Sprache zu halten, hat von der Forderung dieſer Fertigkeit bei der Prüfung abſehen laſſen. Ebenſo wird die Geographie meiſt durch einzelne an die Geſchichte angeknüpfte Fragen abgehandelt, ſo daß von einer durch die Prüfung wirklich ermittelten facultas docendi in dieſem Fache faſt niemals die Rede ſein kann.

In der Mathematik muß der Candidat zeigen, daß er in die höhere Geometrie, die Analyſis des Unendlichen und die höhere Mathematik ſoweit eingedrungen iſt, daß er für tüchtig gehalten werden kann, Anwendungen der Mathematik auf Aſtronomie und Phyſik mit Erfolg zu machen. Auch muß er die Phyſik in beiden oberen Claſſen vortragen können. — Hierüber wurde in einem beſonderen Reglement vom 14. Dec. 1839 beſtimmt, daß außer einer überſichtlichen Kenntnis des ganzen Gebietes dieſer Wiſſenſchaft und ihrer Anwendung auf alltägliche Erſcheinungen eine umfaſſendere und

mehr eindringende Bekanntſchaft mit allen ihren Theilen, auch mit den neueren Entdeckungen und Hülfsmitteln, ſowie mit den wichtigſten Lehren der Chemie und die Fertigkeit, geeignete Lehren mathematiſch zu begründen, zu verlangen ſei. Dieſelbe Verfügung verordnete auch zweckmäßig: „Um nicht durch zu große Anforderungen den gründlichen Studien der Mathematik und Naturwiſſenſchaften Eintrag zu thun, iſt ſowohl den Candidaten, welche die Mathematik und den mathematiſchen Theil der Phyſik durch alle Claſſen lehren können, als auch denen, welche den naturwiſſenſchaftlichen Unterricht zwar in allen Claſſen, den mathematiſchen aber nur in den unteren und mittleren zu übernehmen befähigt ſind, die bedingte fac. doc. zu ertheilen."

In der Philoſophie und Pädagogik iſt außer einer genauen Kenntnis der Unterrichtswiſſenſchaft und einer kritiſchen Würdigung der verſchiedenen Lehr- und Erziehungsſyſteme auch noch zu fordern, daß die Candidaten den Inhalt der Logik und Metaphyſik und der Pſychologie wiſſenſchaftlich entwickeln können, mit einer allgemeinen Kenntnis der Geſchichte der Philoſophie und der verſchiedenen philoſophiſchen Syſteme nach ihren charakteriſtiſchen Eigenthümlichkeiten eine genauere Bekanntſchaft der Geſtaltungen verbinden, welche die Philoſophie durch und ſeit Kant erfahren hat.

2. Die bedingte facultas docendi konnte erhalten: a) wer in einem Hauptgegenſtande zwar hinreichende Kenntnis beſitzt, um in den beiden oberen Claſſen zu unterrichten, dagegen in einem oder in mehreren auch nicht diejenigen Forderungen befriedigt, welche von jedem Lehrer verlangt werden müßen, nur unter der Bedingung, daß er die Mängel nachhole, und er iſt zur Prüfung pro loco nicht eher zuzulaſſen, als bis mit Grund zu erwarten iſt, daß er die in ſeinem Wiſſen bemerkten Lücken ausgefüllt habe; b) wer in einem oder in mehreren der Hauptgegenſtände nur ſo viel Kenntnis beſitzt, als von dem Lehrer in den mittleren und unteren Claſſen verlangt wird.

Der zweite Grad erlangter Lehrfähigkeit gewann nach dieſen Beſtimmungen den ausgedehnteſten Spielraum und er umſchloß ſowohl Candidaten mit den gelehrteſten Kenntniſſen und der tüchtigſten Befähigung, wie beides ſich gerade bei der Beſchränkung auf beſtimmte Fächer am häufigſten findet, als auch ſehr mittelmäßige, die nicht viel über die Maturitätsprüfung hinausgekommen waren. Deshalb machten ſchon die unter dem 9. Aug. 1831 erlaſſenen Erläuterungen in Anſehung der Prüfung einen beſtimmten Unterſchied zwiſchen Candidaten, welche ſich für den Unterricht in den beiden oberen Claſſen haben prüfen laſſen, und ſolchen, welche nur für den Unterricht in den mittleren oder unteren Claſſen fähig erklärt ſind. Auf jene wird die Beſtimmung über die Prüfung pro loco bezogen, die aber nicht in einer nochmaligen Prüfung pro fac. docendi zu beſtehen brauche, ſondern ſchon das Probejahr gebe den betreffenden Behörden hinreichende Gelegenheit, ſich näher zu überzeugen, ob und in wie weit der Candidat bemüht geweſen, die bei der Prüfung wargenommenen Mängel nachzuholen. Auch nach dem Probejahr könne es den Behörden, welche auf die in ihrem Verwaltungsbezirke befindlichen Schulamtscandidaten die erforderliche Aufmerkſamkeit richteten, nicht an Gelegenheit fehlen, ſich die fragliche Ueberzeugung zu verſchaffen. Dieſe Erklärung war wichtig und heilſam, indem ſie gerade die tüchtigſten Candidaten von dem Zwang einer nochmaligen Prüfung in Gegenſtänden befreite, deren Betreibung bei ihnen doch nur ganz oberflächlich hätte ſein können, ſie aber von dem eigentlichen Gebiete ihrer Leiſtungen würde abgezogen haben. Den Schulcollegien wurde freilich dadurch eine Aufgabe geſtellt, die annähernd zu erfüllen ſie nur durch das Organ der reſp. Directoren im Stande ſind, da bei der meiſt bureaumäßigen Geſchäftsführung der Aufſichtsbehörde den Departementsräthen die Zeit und Gelegenheit zu perſönlichen Beobachtungen ſelten bleibt.

Die Erfahrung der nächſten Jahre nach dem Erlaß des Reglements ergab in vielen Fällen einen unbefriedigenden Ausfall der Prüfungen und manche Unzuträglichkeiten, die theils in dem Reglement ſelbſt, theils in der Handhabung desſelben durch die Exa-

minatoren, insonderheit einzelne Universitätsprofessoren unter ihnen, welche die Anforderungen an einen angehenden Gymnasiallehrer zu hoch spannten, theils in der den philologischen Studien ungünstigen, mehr auf Realien gerichteten Zeitströmung lagen. In dem Circularrescript vom 3. Febr. 1838 an die k. wissenschaftlichen Prüfungscommissionen wurde daher zwar der oberflächlichen Mittelmäßigkeit, mit der sich nicht wenige Candidaten des höheren Schulamtes in dem von ihnen ergriffenen Berufe zufrieden gaben, durch gesteigerte Forderungen entgegengewirkt, namentlich daß die bedingte facultas nur der oben angegebenen Kategorie a) zuerkannt werden sollte; dagegen wurde der Beurtheilung der Prüfungscommissionen anheimgestellt, „auch den Candidaten, welche in einem oder mehreren der Hauptgegenstände nur so viele Kenntnisse besitzen, als von dem Lehrer in den mittleren oder unteren Classen gefordert werden, die bedingte fac. doc., jedoch nur zu dem Unterricht in den unteren Classen ausnahmsweise in den Fällen zu ertheilen, wenn sie mit Sicherheit und Klarheit der Fundamentalkenntnisse eine ausgezeichnete Gabe der Darstellung, ein vorzügliches Geschick in der Behandlung der Jugend und eine ansprechende Persönlichkeit verbinden." Zugleich wurde vom Ministerium vertrauensvoll die Erwartung ausgesprochen, daß die Prüfungscommissionen niemals außer Acht lassen würden, daß das kurze akademische triennium fast nur zur Sammlung eines hinreichenden Materials ausreiche, folglich nicht sowohl ein vollständiges, tiefes und in allen seinen Theilen abgerundetes Wissen und eine Gediegenheit des wissenschaftlichen Erkennens zu verlangen, als vielmehr darauf zu sehen sei, ob die Examinanden neben den allgemeinen Kenntnissen in einem der Hauptfächer einen tüchtigen Grund, um darauf weiter zu bauen, wirklich gelegt, und die von ihnen auf der Universität vorzugsweise betriebenen Wissenschaften mit Verstand aufgefaßt und mit Geist verarbeitet haben. Für die tüchtigeren Candidaten der letzteren Kategorie fand das Ministerium 1857 einen höheren Grad: bedingte Facultät für mittlere Classen zulässig.

Am 4. Febr. 1838 wurde ein zweites Circularrescript an die k. Schulcollegien erlassen, in welchem namentlich die Gymnasialdirectoren für geeignet bezeichnet wurden, um schon in den oberen Classen untauglichen Persönlichkeiten von dem Schulamte abzurathen, tüchtige dagegen bei der Wahl desselben auf den Umfang und die Schwierigkeiten der Aufgabe aufmerksam zu machen. Die Gymnasialdirectoren sind jedoch höchst selten in die Lage gekommen, diesen Auftrag auszuführen. Es stand allerdings in dem nächsten Decennium die Zahl der Schulamtscandidaten zu den vacanten Lehrerstellen in einem für die ersteren ungünstigen Verhältnis, aber bald nach 1848 wandte sich dasselbe so, daß bei dem immer fühlbareren Mangel an Lehrkräften vom Unterrichtsminister durch Verfügung vom 16. Oct. 1858 sogar in Fällen besonderer Bedürftigkeit die Gewährung von Unterstützungen an Schüler der oberen Classen, welche befähigt und Willens seien, später in das Lehramt einzutreten, schon für die Zeit ihres Schulbesuchs in Aussicht gestellt und die Directoren in geeigneten Fällen derartige Anträge an den Minister zu machen veranlaßt wurden. Ob von dieser nicht unbedenklichen Maßregel je Anwendung gemacht worden sei, ist unbekannt.

Die schon durch Verfügung vom 21. Aug. 1824 angeordnete allgemeine Prüfung in der Religionslehre und Philosophie wurde unter dem 3. März 1848 dadurch verschärft, daß in die Zeugnisse derjenigen Candidaten, welche den darin an jeden zu richtenden Forderungen nicht entsprechen, ausdrücklich die Bemerkung aufgenommen werde, daß der Candidat vor seiner definitiven Anstellung sich über seine theologischen und philosophischen Kenntnisse in einer zweiten Prüfung genügend auszuweisen habe. Es war hierbei hauptsächlich darauf abgesehen, die Religionskenntnisse der künftigen Lehrer zu mehren und Religionslehrer auch aus den nicht theologischen Schulmännern zu bilden. Dahin zielte auch die Verfügung des Ministers v. Raumer vom 9. Dec. 1853 an die theologischen Facultäten, auf den angegebenen Zweck berechnete Vorlesungen

einzurichten, was auch von einzelnen ausgezeichneten Profeſſoren, aber ungeachtet des unter dem 10. Mai 1856 noch einmal ausgeſprochenen Wunſches von den Facultäten im allgemeinen nicht entſprechend ausgeführt wurde. Den wiſſenſchaftlichen Prüfungscommiſſionen wurde aber aufgegeben, von 1857 an allgemein die Beſtimmung in Anwendung zu bringen, nach welcher die Candidaten des höheren Schulamtes bei der Meldung zur Prüfung ſich darüber auszuſprechen haben, auf welchem Wege ſie während ihres akademiſchen Studiums bemüht geweſen ſind, ihre religionswiſſenſchaftlichen Kenntniſſe zu erweitern und tiefer zu begründen.

Durch die oben erwähnte Verfügung vom 3. Febr. 1838 war Theologie und Hebräiſch zu einem vierten Hauptfach der Prüfung gemacht worden; aber nach einer Verfügung vom 21. Dec. 1841 ſollten Candidaten der Theologie, wenn ſie von der theologiſchen Prüfungscommiſſion ein vorzügliches Zeugnis erhalten hatten, zwar für den Unterricht in der Religion und im Hebräiſchen als qualificirt angeſehen, und es ſollte nur noch durch ein Colloquium ihre Lehrgabe und Methode geprüft werden, aber im übrigen ſollten ſie den Prüfungsforderungen an Schulamtscandidaten zur Erlangung einer fac. doc. unterworfen ſein. Da es aber in vieler Beziehung wünſchenswerth erſchien, Männer von gründlicher theologiſcher Bildung für den Religionsunterricht an höheren Schulen zu gewinnen, ſo wurde durch Miniſterialverfügung vom 10. Aug. 1853 feſtgeſetzt, daß Candidaten der Theologie, welche ein Zeugnis über die bei einer theologiſchen Prüfungsbehörde gut beſtandene erſte Prüfung beibringen, zur Prüfung pro facultate docendi zuzulaſſen ſeien. Wollen ſie das Zeugnis der unbedingten fac. erwerben, ſo haben ſie den allgemein vorgeſchriebenen Bedingungen zu genügen; das Zeugnis der bedingten fac. wird ihnen ertheilt, wenn ſie 1) in einer Probelection und einer mündlichen Prüfung, welche ſich auf die didaktiſche Befähigung und die eigenthümlichen Erforderniſſe des höheren Schulunterrichts zu beſchränken hat, die Fähigkeit darthun, in der Religion und im Hebräiſchen in der erſten Claſſe eines Gymnaſiums zu unterrichten; wenn ſie 2) entweder a) im Lateiniſchen, Griechiſchen und Deutſchen, oder b) in Mathematik und Naturwiſſenſchaften die Unterrichtsbefähigung für die Obertertia, oder c) die Unterrichtsbefähigung für die Prima in einem einzelnen dieſer Gegenſtände darthun.

Die katholiſchen Geiſtlichen ſind nach Verfügung vom 26. März 1863, wenn ſie zu Doctoren oder Licentiaten der Theologie auf einer inländiſchen Univerſität oder Akademie rite promovirt ſind, oder das vorſchriftsmäßige Diöceſanexamen pro cura beſtanden haben, einer Prüfung in den theologiſchen Wiſſenſchaften behufs ihrer Anſtellung als Religionslehrer nicht zu unterwerfen, dagegen bleibt ihre Befähigung zur Ertheilung des Religionsunterrichts auf den verſchiedenen Bildungsſtufen und des Hebräiſchen Gegenſtand näherer Ermittlung der Prüfungscommiſſionen.

Durch Miniſterialverfügung vom 11. Aug. 1854 wurden ſämmtlichen Prüfungscommiſſionen noch für das Franzöſiſche und Engliſche Mitglieder zugeordnet. Von den Candidaten, die im Franzöſiſchen und Engliſchen geprüft ſein wollen, iſt außer der gründlichen und genauen Kenntnis der Sprache und Literatur, für welche ſie ſich ſpeciell prüfen laſſen, zu verlangen, daß ſie den Forderungen allgemeiner Bildung genügen, welche überhaupt von allen Candidaten verlangt werden. Dagegen verordnet das Reſcript des Miniſters vom 23. Mai 1865, daß die Aufnahme von Elementarlehrern, die ſich mit dem Studium der neueren Sprachen beſchäftigt und darin die fac. doc. erlangt haben, unter die wiſſenſchaftlichen Lehrer an Gymnaſien und Realſchulen im allgemeinen nicht wünſchenswerth ſei.

Für die Zeichenlehrer an höheren Schulen, zu welchen man vorher Lehrer ohne beſondere Auswahl zugelaſſen hatte, wurde zuerſt unter dem 2. April 1827 verfügt, daß nur ſolche in Vorſchlag gebracht werden ſollten, welche mit einem genügenden Qualificationsatteſte der k. Akademie der Künſte verſehen wären, und daß ſolche in Concurrenz mit andern den Vorzug haben ſollten. Ein Circ.-Reſcr. v. 16. Jan. 1828

gab den Consistorien und Provincialschulcollegien auf, sich in einem ausführlichen Bericht an das Ministerium über die Qualification eines jeden einzelnen Zeichenlehrers an den Gymnasien seines Bezirks, über die Art und den Erfolg seines Unterrichts und seine äußere Stellung und Verhältnisse näher zu äußern. Seit 1863 haben sich die Aspiranten dieses Lehramts der Prüfung bei einer der k. Kunstakademien zu Berlin, Düsseldorf oder Königsberg zu unterziehen.

Als Gesanglehrer ist seit 1830 ebenfalls niemand anzustellen, der nicht in Ansehung seiner Tüchtigkeit im Gesangunterricht geprüft ist.

Eine Turnlehrerprüfung ist durch Ministerialrescript v. 29. März 1866 angeordnet, für welche in Berlin eine Commission errichtet ist, die auch einen Lehrer der Anatomie enthält. Sie findet auf der 1851 errichteten k. Centralturnanstalt, welche aus der 1848 laut Verf. v. 6. Febr. errichteten Centralbildungsanstalt für Turnlehrer hervorgegangen ist, unter deren Unterrichtsdirigenten statt. Hierbei wurde die Zweckmäßigkeit ins Auge gefaßt, daß der Turnunterricht an den höhern Schulen nur ord. Lehrern derselben anvertraut werden sollte, und um solche Lehrer zu bilden, ist ein sechsmonatlicher, mit dem 1. Oct. beginnender Cursus für 18 Civileleven an obiger Anstalt eingerichtet, an welchem junge Schulmänner unentgeltlich, in geeigneten Fällen sogar mit Geldunterstützung theilnehmen können.

Die Unzulänglichkeiten des Prüfungsreglements v. 1831, ungeachtet der erläuternden und berichtigenden Bestimmungen, haben eine Revision des Ganzen nöthig gemacht, welche mit der den preuß. Verwaltungsbehörden eigenen Umsicht vorgenommen wird. Es ist der fertige Entwurf eines neuen Reglements bereits den Provincialschulcollegien, Prüfungscommissionen und einzelnen erfahrenen Schulmännern zur Begutachtung vorgelegt.

Neben den Bestimmungen des Gesetzes hat die Zusammensetzung der Prüfungscommissionen nicht geringe Schwierigkeit. In der früheren Zeit bestanden diese meistens aus Schulmännern, später überwiegend aus Schulräthen und Universitätsdocenten. Erstere kennen unbestritten die für die Schule unerläßlichen Forderungen am besten und wissen, was sie von dem angehenden Lehrer zu verlangen haben, aber es ist ihnen bei ihrem praktischen Berufe nicht möglich, der Entwicklung der Wissenschaften so zu folgen, daß sie zur Ermittlung zweckmäßig auf der Universität verwendeter Studienzeit ganz geeignet wären. Diese dagegen, der Schule längst entfremdet, können ihre Anforderungen nicht mehr sicher erwägen, gehen über das Ziel pädagogischer Vorbildung hinaus, lassen sich auch wohl durch die eigenen wissenschaftlichen Specialforschungen überwiegend leiten. Die geeignetsten Examinatoren sind daher diejenigen, welche von dem Lehrstuhl der Schule zu dem der Universität übergegangen sind, die man daher auch vorzugsweise in die Commissionen beruft.

IV. Vorbereitung zum höhern Lehrstande. A. Seminarien an den Universitäten. Besondere Veranstaltungen zur Vorbildung der Lehrer für die höheren Schulen gab es vor dem 19. Jahrhundert auf den Universitäten nicht; die erste Grundlage zu solchen gaben die philologischen Seminare, deren ältestes dasjenige der Universität Halle ist. Auf kurfürstlichen Befehl von 1695 und 1697 sollte nämlich von den Revenuen des Klosters Hillersleben ein Theil auch einigen Studiosis anderer Facultäten als der theologischen als Beneficium zu Gute kommen, die sich auf humaniora und elegantiorem literaturam legten, sowie solchen, die sich unter des Prof. Cellarius besonderer Aufsicht zum Lehramt an höheren Schulen vorbereiten wollten. Cellarius las ihnen täglich ein unentgeltliches Collegium, bis er 1707 starb, und mit ihm hörte diese Einrichtung auf. Ein selbständiges philologisches Seminar wurde auf Anregung von Fr. A. Wolf 1787 eröffnet, welches zuerst einen besonderen, von der Theologie getrennten Lehrerstand bildete und insofern für die Pädagogik eine Epoche machte. Das Seminar hatte 12 ordentliche Mitglieder, die mindestens ein Jahr vorher schon studirt hatten und nicht länger als 2 Jahre im Seminar

bleiben durften. Die Uebungen der Seminariſten, an denen Studirende aller Facultäten in großer Menge theilzunehmen pflegten, beſtanden im Interpretiren alter Autoren, in Disputationen, die ſich theils an Theſen, theils an die Ausarbeitungen der Seminariſten anſchloſſen, und eine Zeit lang auch in Unterrichtsübungen in den oberen Claſſen der lateiniſchen Schule des halliſchen Waiſenhauſes. Nach der Schließung der Univerſität 1806 gieng Wolf nach Berlin, und nach ihrer Wiedereröffnung 1808 erhielt Chr. Gottfr. Schütz die Leitung des Seminars, 1816 neben ihm Seidler. Seit dem neuen Reglement von 1817 wurde als Zweck „die Bildung geſchickter Schulmänner für die Gymnaſien" in allen ſpäteren Verordnungen und von ſeinen nachherigen Leitern Mor. Heinr. Ed. Meier und Bernhardy entſchieden feſtgehalten — und beſonders deshalb auch die Uebungen zur Aneignung eines echt lateiniſchen Stils gefördert. Die 1846 aus perſönlichen Rückſichten angeordnete durchgängige Trennung in 2 Abtheilungen ward, als nach Meiers Tode Bergk eintrat, 1857 wieder aufgehoben. Das zweite Seminar ſtiftete der Profeſſor Erfurdt in Königsberg in Pr. 1810. Die damalige Section des öffentlichen Unterrichts genehmigte auf ſeinen Antrag die Vereinigung fähiger junger Leute unter dem Namen eines ſolchen Seminars, die aber wegen vorauszuſehenden Mangels an hinlänglicher Vorbereitung zunächſt nur als Präparanden betrachtet werden ſollten, aus denen ſpäter die ordentlichen Mitglieder zu wählen ſeien. Schleiermacher gab in ſeinem Votum über die Inſtruction für das einzurichtende Seminar ſehr richtig und für alle Zeit maßgebend an: „Es kommt zunächſt nur auf Anregung des allgemeinen philologiſchen Sinnes an; iſt dieſer geweckt und gebildet, und entwickelt ſich dann daran eine individuelle Neigung, ſo mag ihr unbedenklich ein freierer Spielraum gelaſſen werden; auf alle Weiſe aber muß man verhüten, daß die jungen Männer ſich auf ein kleineres Gebiet beſchränken und darin ihren beſonderen Beruf zu erkennen glauben." Die Section empfahl Uebungen im Schreiben und Sprechen des Lateiniſchen und Griechiſchen; letzteres wünſchte Erfurdt für den Anfang noch ausſetzen zu dürfen, aber beim Jahresberichte von 1812 konnte doch ſchon eine Disputatio de criticae artis difficultatibus in griechiſcher Sprache eingereicht werden, an der die Behörde in Berlin nur die fehlenden Accente auszuſetzen hatte. Nach Erfurdt waren Leiter dieſes Seminars Wald, Gotthold, Lobeck, Lehrs. In Berlin wurde 1812 Begründer und Leiter eines ähnlichen Inſtituts Böckh, der nach einander mit Buttmann, Lachmann, Martin Hertz, Haupt ihm bis jetzt vorgeſtanden hat. Das philol. Seminar zu Greifswald wurde 1822 aus einer philol. Geſellſchaft ein öffentliches Inſtitut, zuerſt von Heinr. Meier allein, dann mit ihm von Schömann geleitet, der ſeit 1825 demſelben als Director vorſteht; nach einander haben ihm Martin Hertz, Urlichs, Uſener zur Seite geſtanden. Das Seminar zu Breslau wurde 1812 errichtet; die beiden erſten Directoren waren Gottl. Schneider und Heindorf, dann Franz Paſſow, Chr. Schneider, Ritſchl, Ambroſch, Haaſe; letzterer ſeit 1856 in Gemeinſchaft mit Roßbach. Das philologiſche Seminar zu Bonn wurde 1819 gegründet; Directoren waren Näke und Heinrich, unter denen ſich die Theilnahme an den Uebungen ſchon ſo bedeutend hob, daß es im Jahr 1826 10 ordentliche Mitglieder, 27 außerordentliche und 45 Auſcultanten zählte. Welcker, welcher 1838 nach Heinrichs Tode Mitdirector wurde, förderte beſonders das Studium der alten Kunſt neben dem der alten Literatur, doch verminderte ſich die Theilnahme unter den Studirenden ſehr, ſo daß 1841 nur 8 ordentliche, 10 außerordentliche Mitglieder und 16 Auſcultanten waren. Nach Ritſchls Berufung an Näkes Stelle 1839 ſtieg allmählich die Theilnahme wieder, ſo daß 1861 die Geſammtzahl der Theilnehmer 80, 1864: 88 betrug. Nach Welckers Ausſcheiden wurde 1861 O. Jahn zweiter Director. Aus dieſem Seminare iſt eine große Menge vorzüglicher Schüler hervorgegangen, welche ihre Laufbahn auf Univerſitäten und Gymnaſien bereits rühmlich begonnen haben, ſo daß die Zerwürfniſſe im Jahr 1865, welche einen ſo ausgezeichneten Profeſſor wie Ritſchl dem preußiſchen Staate entzogen haben, das größte Bedauren hervorriefen. Zu

Münſter wurde 1824 mit der theologiſchen und philoſophiſchen Akademie ein philologiſch-pädagogiſches Seminar, um die Studirenden zur tüchtigen Führung des Lehramts an Gymnaſien vorzubereiten, verbunden, deſſen Directoren Nadermann, Eſſer, Grauert geweſen, Deycks, Winiewski noch ſind.

Die Uebungen auf allen dieſen Seminaren wurden nach dem Vorbilde des halleſchen eingerichtet; für die ordentlichen Mitglieder ſind Beneficien, gewöhnlich von 40 Thlr. jährlich, mit der unentgeltlichen Theilnahme an den Uebungen verbunden.

Den erſten Antrag auf Gründung eines hiſtoriſchen Seminars, um darin „bei einer Anzahl von Studirenden eine gründliche Geſchichtsbildung zu bewirken und dieſelben vorzüglich zur Uebernahme der Geſchichtslehrſtunden auf Gymnaſien zu befähigen," machte ſchon 1824 Profeſſor Stenzel in Breslau, aber zur Ausführung kam die Sache erſt 1843 zugleich mit einer Bewilligung von 200 Thlrn. zu Prämien; nach 1852 leitete daſſelbe Profeſſor Röpell, ſeit 1863 zugleich mit dem katholiſchen Profeſſor Junkmann, um eine confeſſionelle Trennung auch hier einzuführen. Zu Königsberg war ſchon 1832 ein ſolches Seminar mit einem Etat von 200 Thlrn. geſtiftet, deſſen erſter Director Prof. Dr. Schubert daſſelbe noch leitet; zu Greifswald 1863 vom Prof. Dr. Arn. Schäfer mit jährlich 50 Thlrn. zu Prämien. Das 1863 zu Bonn mit einem Etat von 300 Thlrn. gegründete Seminar zerfällt nach ſeinem doppelten Zweck, 1) in die hiſtoriſche Forſchung einzuführen, 2) künftige Gymnaſiallehrer für den Unterricht im hiſtoriſchen Fach vorzubereiten, in zwei von einander unabhängige Abtheilungen. Die Direction iſt auch hier nach der confeſſionellen Geſchiedenheit zwei Profeſſoren, v. Sybel, evangeliſch, Kampſchulte, katholiſch, übertragen. — Außer dieſen öffentlichen Veranſtaltungen ſind die hiſtoriſchen Uebungen berühmter Profeſſoren an den Univerſitäten zu Berlin und Halle, wenngleich ſie zunächſt nur wiſſenſchaftliche Zwecke verfolgt haben, doch auch der Ausbildung tüchtiger Geſchichtslehrer für die höheren Schulen ſehr förderlich geweſen, namentlich iſt durch Leop. v. Ranke, in der neueren Zeit auch durch Droyſen eine erhebliche Anzahl der beſten Lehrer dieſer Kategorie ausgebildet worden.

Das erſte mathematiſch-phyſikaliſche Seminar zu Königsberg erhielt 1834 vorläufige Statuten und zu Dirigenten die Profeſſoren Neumann und Jacobi, 1839 durch k. Cabinetsordre einen von 150 auf 350 Thlr. erhöhten Etat; ſeit 1843 nahm Profeſſor Richelot definitiv an der Leitung der Uebungen theil. Zu Halle wurde ein Seminar für Mathematik und Phyſik 1838 auf Anregung der Profeſſoren Kämtz und des aus Königsberg dorthin berufenen Prof. Sohncke begonnen. Auf Betrieb des Prof. Schweigger wurde es 1840 auf die geſammten Naturwiſſenſchaften ausgedehnt und beſteht gegenwärtig aus 7 Abtheilungen unter 8 Profeſſoren. Das mathematiſche Seminar zu Berlin wurde erſt 1861 gegründet; die Aufnahme erfolgt auf Grund eines von den Directoren anzuſtellenden Colloquiums und einer ſchriftlichen Probearbeit; ſeine Leiter ſind Kummer und Weierſtraß, ſein Etat 400 Thlr.

Um dem Mangel an Lehrern für den naturhiſtoriſchen Unterricht an höheren Schulen abzuhelfen und die naturwiſſenſchaftlichen Studien überhaupt zu fördern, wurde 1825 das naturwiſſenſchaftliche Seminar zu Bonn für 15—20 ordentliche Mitglieder gegründet, Director ward Nees von Eſenbeck, jede der 4 Abtheilungen erhielt ein Vorſtandsmitglied; ſpäter wechſelte die Direction unter den Mitgliedern nach ihrer eignen Wahl. 1830 verordnete das Miniſterium, daß den Seminariſten bei ihrem Abgange ein Qualificationsatteſt ausgeſtellt werden ſollte, welches ſie der Prüfung bei den wiſſenſchaftlichen Prüfungscommiſſionen überhöbe; dieſe Beſtimmung wurde 1845 dahin abgeändert, daß jenes Atteſt auf Grund einer Prüfung auszuſtellen ſei. Zur Förderung dieſes Inſtituts beauftragte das Miniſterium 1831 die Provincialſchulcollegien der öſtlichen Provinzen, den für das Studium der Naturwiſſenſchaften beſonders befähigten Gymnaſialſchülern bei ihrem Abgange den Beſuch desſelben beſonders zu empfehlen.

B. Pädagogiſche Seminare. Von großer Wichtigkeit war es, die auf den Univerſitäten mit Kenntniſſen ausgerüſteten jungen Männer, nachdem ſie ihre Prüfungen beſtanden, zum Lehrfache praktiſch zu befähigen (vgl. d. Art. Pädagogiſches Seminar. D. Red.). Vor Fr. Gedike (ſ. dieſen Artikel) ward die Vorbereitung der Lehrer für höhere Schulen dem Ungefähr überlaſſen; dieſem bedeutenden Schulmanne wurde, vornehmlich auf ſeine eigne Anregung, zuerſt der Auftrag gegeben, eine königliche Pepinière von Lehrern für gelehrte Schulen am 9. Oct. 1787 zu eröffnen, welche unter dem Namen eines Seminariums ihre Inſtruction unter dem 18. Nov. 1788 erhielt. Von den anfänglich 5 Seminariſten empfieng jeder 150 Thlr. als jährliches Stipendium, und zunächſt wurde das Seminar mit dem Friedrichs-Werderſchen Gymnaſium zu Berlin, welches damals Gedike leitete, verbunden. Die Mitglieder wurden zugleich als außerordentliche Lehrer des Gymnaſiums angeſehen, ſo daß jedem 10 Lehrſtunden wöchentlich an demſelben übertragen wurden, außerdem ſollten ſie zu Vertretungen anderer Lehrer im Auftrage des Directors, zur Uebernahme von Correcturen, zur Ausfertigung von Zeugniſſen und dergleichen praktiſchen Dienſten ſtets bereit ſein. Sie ſollten den Lehrſtunden des Directors und andrer Lehrer, auch ihren eignen unter einander als Zuhörer beiwohnen, zum Austauſche ihrer gegenſeitigen Bemerkungen freundſchaftlich und fleißig mit einander verkehren und außer dem Director unter der Aufſicht von 3 ordentlichen Lehrern ſtehen. Um ſich in der moraliſch-pädagogiſchen Behandlung einzelner praktiſch zu üben, ſollten ihnen von Zeit zu Zeit Schüler, die einer beſonderen Behandlung bedürften, zur ſpeciellen Curatel übergeben werden. Zur weiteren theoretiſchen Ausbildung hatten ſie vierteljährlich eine pädagogiſche Abhandlung, wozu der Stoff am zweckmäßigſten aus den eigenen Erfahrungen hergenommen würde, dem Director einzureichen, welche in einer von demſelben eingerichteten pädagogiſchen Societät vorzuleſen und zu beſprechen wären. Außerdem vereinigten ſich die Mitglieder monatlich einmal zu einer philologiſchen Societät unter Leitung des Directors. Für die Mitglieder wurde ferner eine eigne Sammlung von Büchern angeſchafft, zu deren Vermehrung ein jährlicher Fonds von 40 Thlrn. ausgeſetzt. — Mit Gedike ging das Seminar 1793 an das Berliniſche Gymnaſium zum grauen Kloſter über, und unter Bellermann I. (ſeit 1804) wurde ein Mitglied wieder an das Fr. Werder'ſche Gymnaſium abgetreten, nachdem die Seminariſten factiſch bereits überwiegend zu Hülfslehrern geworden waren. 1812 wurden die 8 Mitglieder jährlich wechſelnd an die 4 deutſchen Gymnaſien vertheilt und die Direction, welche nach der neuen Inſtruction vom 26. Aug. 1812 von den Vorſtehern der Berliniſchen Gymnaſien ganz unabhängig ſein ſollte, gieng zunächſt an den Profeſſor an der Univerſität Solger, der zugleich Mitglied der wiſſenſchaftlichen Deputation zu Berlin war, über, nach deſſen Tode 1819 an den Profeſſor Böckh, welcher dasſelbe noch leitet; doch iſt ſeit 1812 die praktiſch-pädagogiſche Anleitung der Mitglieder in Wirklichkeit faſt allein an die jedesmaligen Gymnaſialdirectoren gefallen. Die Beſtimmungen der Inſtruction konnten bei der Ausdehnung, welche das höhere Schulweſen nach 1815 allmählich gewann, nicht mehr durchgeführt werden; die Seminariſten, welche nur 4 Jahre im Seminar bleiben durften, wurden während dieſer Zeit, wenn ſie nicht eher eine ordentliche Lehrerſtelle erhielten, meiſtens Hülfslehrer an einem und demſelben Gymnaſium, bisweilen an mehreren zugleich, und die für ſie beſtimmten 6 wöchentlichen Lehrſtunden, beſonders nach dem ſeit 1848 eintretenden Lehrermangel, oft bedeutend überſchritten; auch konnte die Anordnung, die ihnen zu übertragenden Stunden allemal zugleich mit einem ordentlichen Lehrer des Gymnaſiums zu beſetzen und höchſtens zwei davon in die unteren Claſſen zu verlegen, nicht durchgeführt werden. Eine Miniſterialverfügung vom 13. Dec. 1863 ſetzte der Ueberhäufung der Seminariſten mit Lehrſtunden, als der Inſtruction und der ordnungsmäßigen Erreichung des Zweckes des Seminars hinderlich, ein Ziel; es wurden hernach als Maximum 12 Stunden geſtattet, die aber, wenn ſie nicht als eigentliche Uebungsſtunden der Seminariſten

ordentlichen Lehrern der betreffenden Anſtalt auf eine Zeit lang abgenommen werden, ihnen angemeſſen remunerirt werden ſollen. Hierdurch iſt die Lage der Seminariſten bedeutend günſtiger, als ſie früher war, geſtellt.

Ein zweites pädagogiſches Seminarium wurde 1804 in Stettin „zur Bildung der Lehrer gelehrter, Mittel- und niederer Bürgerſchulen für ganz Pommern“ mit Hülfe des Vermögens des ehemaligen Marienſtifts errichtet; doch wurde bald das Seminar für die höheren Schulen mit 8 Schulamtscandidaten, die zugleich Hülfslehrer an dem Gymnaſium waren, abgeſondert. Die Direction hatte bis 1815 Prof. G. W. Bartholdy, ſeitdem ſind die Directoren des Gymnaſiums zugleich auch die des Seminars geweſen, wodurch und nach den erlaſſenen Inſtructionen, zuletzt vom 3. Juli 1844, dieſes Inſtitut auf 4 Mitglieder beſchränkt wurde und eine der urſprünglichen des Berliner Seminars ähnliche Einrichtung erhielt, welche der pädagogiſchen Ausbildung ſeiner Mitglieder jedenfalls förderlicher iſt. Das im weſentlichen nach denſelben Grundſätzen eingerichtete pädagogiſche Seminar zu Breslau wurde 1818 errichtet, und ſteht ſeit 1858 unter der alle 2 Jahre alternirenden Leitung des evangeliſchen und katholiſchen Provincialſchulraths. Auf Erſuchen des Seminardirectors ſtellt die wiſſenſchaftliche Prüfungscommiſſion die Aufgaben für die Seminariſten und läßt ſie durch ihre Mitglieder beurtheilen. Das pädagogiſche Seminar zu Halle hat ſich allmählich aus dem mit der dortigen Univerſität verbundenen theologiſchen herausgebildet, iſt aber erſt 1829 einigermaßen ſelbſtändig geworden; es wurde nämlich unter die Aufſicht der wiſſenſchaftlichen Prüfungscommiſſion geſtellt und erhielt einen eigenen Director, der praktiſcher Schulmann ſein müßte, aber jedesmal Profeſſor in der theologiſchen oder philoſophiſchen Facultät ſein ſollte. So blieb nämlich das Seminar als ein theologiſch-pädagogiſches eine beſondere Abtheilung des zur theologiſchen Facultät der Univerſität Halle-Wittenberg gehörigen Seminars und nach dem neuen Regulativ von 1835 ſollte die Direction ſogar nur ein ordentlicher oder außerordentlicher Profeſſor der theologiſchen Facultät haben, was auch durch das Regulativ vom 18. Febr. 1856 beſtätigt wurde. Ein ſehr erheblicher Unterſchied dieſes Seminars von den übrigen beſteht darin, daß die 12 Mitglieder in eine erſte und zweite Claſſe getheilt ſind, und vorzüglich Studirende darin aufgenommen werden, die wenigſtens 1½ Jahre bereits ſtudirt haben; geprüfte Schulamtscandidaten mit einem vortheilhaften Zeugniſſe können auch darin Aufnahme finden. Die Seminariſten ſind verpflichtet, den Cyklus pädagogiſcher Vorleſungen, welcher von Seiten des Directors gehalten wird, regelmäßig zu beſuchen und Aufſätze pädagogiſchen Inhalts, in jedem Semeſter einen, einzureichen. Die praktiſchen Uebungen beſtehen vornehmlich in Lectionen über einen vorher beſtimmten Gegenſtand mit Schülern, die der Director zu dieſem Zweck in das Auditorium kommen läßt, nach deren Entfernung eine Beurtheilung der Lectionen durch die übrigen Mitglieder, zuletzt durch den Director, ſtattfindet. Zu weiterer ſelbſtändiger Ausbildung ertheilen die Seminariſten in einer Schule der Franckeſchen Stiftungen Unterricht. Die Dauer der Mitgliedſchaft iſt für Studirende auf 2 Jahre, für Schulamtscandidaten auf 1 Jahr feſtgeſetzt, die Stipendien für die Mitglieder (I. Claſſe 50 Thlr., II. Claſſe 30 Thlr.) ſind geringer als bei den übrigen Seminarien. Die ganze Einrichtung nähert ſich den Seminarien für Volksſchulen; doch ſind neuerdings wieder die Verhältniſſe der Studirenden überwiegend berückſichtigt (Regulativ vom 18. Febr. 1856). — Die Provinz Sachſen enthält außerdem ein für die Vorbildung zum Lehramte ſehr wichtiges Inſtitut in dem 1856 eingerichteten mit dem Pädagogium des Kloſters U. L. F. zu Magdeburg verbundenen Convict für 6 Candidaten der Theologie, welche das Zeugnis pro licentia concionandi mindeſtens mit dem Prädicate „gut“ erworben haben und ſich dem höheren Schulfache auf mehrere Jahre oder für immer widmen wollen. Der Zweck des Convicts iſt, durch wiſſenſchaftliche und praktiſche Anleitung Religionslehrer für die höheren Lehranſtalten zu bilden, die zugleich befähigt ſind, als ordent-

liche Mitglieder der Lehrercollegien auch anderweitigen wiſſenſchaftlichen Unterricht zu ertheilen.

C. Das pädagogiſche Probejahr. Die zur Ausbildung von Lehrern für das höhere Schulfach getroffenen Veranſtaltungen erwieſen ſich für das wirklich vorhandene Bedürfnis bald ſehr unzureichend. Das Verlangen nach geprüften Gymnaſiallehrern war bis zur Mitte des dritten Decenniums unſeres Jahrhunderts ſo lebhaft, daß ein jeder Candidat des höheren Schulamtes ſogleich nach zurückgelegter Prüfung, oft lediglich auf Grund ſeines Zeugniſſes, eine feſte Anſtellung, in der Provinz ſogar als Oberlehrer, erhielt. Bis dahin hatte aber zugleich auch der oberſten Schulbehörde die Erfahrung ſich bemerklich gemacht, daß die eine Probelection, welche das Prüfungsreglement erforderte, nicht ausreichend war, um die praktiſche Brauchbarkeit der Candidaten und ihre Lehrgeſchicklichkeit ſo genau kennen zu lernen, wie es für die betreffenden Behörden zur richtigen Würdigung derer, die ſich zu einer Anſtellung im gelehrten Schulfache melden, wünſchenswerth und nothwendig iſt. Deshalb veranlaßte das Miniſterium unter dem 24. Sept. 1826 die Anordnung eines pädagogiſchen Probejahrs, nach welcher ſämmtliche pro fac. doc. geprüfte Schulamtscandidaten fortan wenigſtens ein Jahr lang bei einer höheren Schule ſich im Unterrichten praktiſch üben und hierin ihre Befähigung ausweiſen ſollten, bevor ſie ſich zu einer Anſtellung im gelehrten Schulfache melden dürften (vgl. d. Art. Probejahr. D. Red.). Die Wahl der Schule ſollte den Candidaten zwar freiſtehen, aber an keiner durften zugleich mehr als zwei angenommen, auch keinem Candidaten mehr als 8 wöchentliche Lehrſtunden übertragen werden, wozu in außerordentlichen Fällen noch höchſtens 6 Vicariatſtunden kommen konnten; dieſe Stunden wurden in der Regel unentgeltlich ertheilt. Den Directoren blieb die Beſtimmung der Claſſen, in welchen die Candidaten während eines halben oder ganzen Jahres die Stunden ertheilen ſollten, überlaſſen, und jene ſowohl als die Claſſenordinarien ſollten die Lehrſtunden der Candidaten oft beſuchen und ſich mit ihnen über ihre Unterrichtsweiſe freundſchaftlich beſprechen. Um ſich mit dem Organismus der ganzen Anſtalt bekannt zu machen und ſich eine Anſchauung der Unterrichtskunſt erfahrener Lehrer zu erwerben, ſollten die Candidaten während der erſten Monate ihres Probejahrs in den verſchiedenen Claſſen ihrer Anſtalt während der Tagesſtunden, wo ſie nicht ſelbſt zu unterrichten hatten, hoſpitiren, und um ſich in der pädagogiſch-diſciplinariſchen Kunſt zu üben, ihnen aus den Claſſen, in welchen ſie zu unterrichten haben, von Zeit zu Zeit die beſondere Aufſicht und Curatel über einzelne rohe, träge oder ſonſt verwahrloſte Schüler übertragen werden. In allem übrigen ſollten die Candidaten als wirkliche Lehrer betrachtet, und nach Ablauf des Probejahrs ihnen ein vom Director und den betreffenden Claſſenordinarien unterzeichnetes Zeugnis über den Grad der erlangten Lehrgeſchicklichkeit und praktiſchen Brauchbarkeit ausgeſtellt werden. Seit 1832 wird den Candidaten ſelbſt nur ein Atteſt über das Probejahr ausgefertigt, ſeit 1844 vom Director allein; das ausführliche Zeugnis dem Miniſterio, ſeit 1858 dem betreffenden Schulcollegio eingereicht.

Dieſe Einrichtung, die zuſammenfiel mit dem Zeitpunct, wo die höheren Schulen mit Lehrkräften hinreichend verſehen waren, gab den geprüften Schulamtscandidaten einen wünſchenswerthen Halt und zugleich Gelegenheit zu praktiſcher Ausbildung, aber ſie legte den Directoren eine neue Verpflichtung und den betreffenden Lehranſtalten eine oft ſchädliche Laſt auf. Die ſchon hinreichend in Anſpruch genommenen Directoren mit wenigen Ausnahmen kümmerten ſich um dieſe pädagogiſchen Durchläufer ſehr wenig, die Claſſenordinarien gar nicht, und ſo brachte das Probejahr hauptſächlich nur den Nutzen eines Läuterungsproceſſes, in dem ſich die fähigen Lehrer von den unfähigen ſchieden.

Der Miniſter Eichhorn erließ deshalb unter dem 3. April 1842 eine neue Inſtruction über das Probejahr; nach dieſer „muß der Candidat zuerſt durch Hoſpitiren und Rückſprache mit den Directoren, Claſſen- und Fachlehrern eine Anſchauung des ganzen Schulorganismus zu gewinnen ſuchen, 2) längere Zeit in denjenigen Claſſen, in welche

er eintreten ſoll, hoſpitiren und ſich mit dem Lehrgange des Lehrers, den er vertreten, und mit dem Standpuncte der Schüler, welche er unterrichten ſoll, genau bekannt machen. 3) Bei der Wahl der ihm anzuvertrauenden Lehrfächer iſt vorzugsweiſe auf ſein Zeugnis Rückſicht zu nehmen. 4) Darf er nicht das ganze Jahr hindurch in einer und derſelben Claſſe beſchäftigt werden, ſondern es iſt ihm wenigſtens im zweiten Semeſter Gelegenheit zu geben, ſeine Kräfte auch in anderen und höheren Claſſen, wenn auch nur in der Behandlung kürzerer Lehrabſchnitte, zu verſuchen. 5) Die Lehrer, welche der Candidat vertritt, haben ſich fortwährend als die eigentlichen Lehrer des betreffenden Faches und der betreffenden Claſſe zu betrachten und daher zu Anfang allen Lectionen des Candidaten beizuwohnen, ihm nach den Stunden die etwa nöthigen Bemerkungen zu machen, und ſobald ihm eine ſelbſtändigere Leitung der Claſſe vertraut werden kann, wenigſtens wöchentlich einmal die Lectionen zu beſuchen."

Dieſe Einrichtung wirkte, wo ſie wirklich und mit Umſicht durchgeführt wurde, auf das vortheilhafteſte, und während bei der früheren Einrichtung ein Theil der Schulamtscandidaten für das Lehrfach verloren gieng, ſo wurde nach dieſer mit wenigen Ausnahmen ein jeder zu einem mit vielſeitiger Erfahrung ausgerüſteten Schulmanne ausgebildet. Die Schüler wurden unſicherem Experimentiren von Neulingen nicht mehr preisgegeben, und der junge Lehrer gewann allmählich unter dem Schutze ſeines Leiters die nothwendige Auctorität, Sicherheit und Methode, die zur Uebernahme einer ſelbſtändigen Lehrthätigkeit nothwendig iſt. Eine große Anzahl der tüchtigſten Lehrer, von denen viele bereits Directoren ſind, haben auf dieſe Weiſe ihr Tirocinium im Lehrfache abgelegt. Die Ueberfüllung des höheren Lehramts mit geprüften Candidaten bis 1848 machte es leicht, dieſe Maßregel durchzuführen, da jeder Candidat es als beſondere Gunſt betrachtete, ſein Probejahr ſofort nach der Prüfung anzutreten, und ſich dankbar erwies, nach dem Probejahre bis zu ſeiner definitiven Anſtellung noch einige Zeit unentgeltlich unterrichten zu können. Ausländiſchen Candidaten wurde die Beſchäftigung an höheren Lehranſtalten ſehr erſchwert; die Circularverfügung vom 28. Mai 1851 machte noch Prüfung und Abhaltung des Probejahrs von der Genehmigung des Unterrichtsminiſters abhängig, und die Circularverfügung vom 27. Jan. 1852 beſtimmte, daß ihnen nach dem Probejahre Hülfsleiſtungen an höheren Lehranſtalten ebenfalls nur mit Genehmigung des Miniſterii zu geſtatten ſeien. Nach dieſer Zeit trat aber ein großer Wendepunct in den Lehrerverhältniſſen des pr. Staates ein. Es erwachte an vielen Orten ein großer Eifer für Errichtung oder doch Erweiterung höherer Lehranſtalten; viele Lehrer ſchieden theils als emeriti, theils weil ſie politiſch compromittirt waren, aus dem Dienſte, die günſtigen Ausſichten für befähigte Jünglinge in vielen induſtriellen Fächern entzogen dem Lehrfache manche ſeiner Jünger; ſo kam es, daß die noch kurz vorher in Ueberzahl vorhandenen Schulamtscandidaten in wenigen Jahren ſo verbraucht waren, daß nunmehr wieder nicht nur die geprüften Schulamtscandidaten ſogleich als ordentliche Lehrer mit voller Stundenzahl gegen Remuneration beſchäftigt wurden, ſondern auch ungeprüfte, zwar mit dem Verſprechen, binnen Jahresfriſt ihre Prüfung abgelegt zu haben, aber ohne daß man auf die Erfüllung desſelben halten konnte, weil es an Lehrkräften gebrach. Dieſem Mangel wurde zum Theil durch Erleichterung der Anſtellung ausländiſcher Candidaten, die zufolge der Cabinetsordre vom 27. Januar 1862 aus den norddeutſchen Staaten her in großer Zahl erledigte Lehrſtellen beſetzten, abgeholfen, ſo daß ſeit 1864 die Beſchäftigung ungeprüfter Schulamtscandidaten ſehr erſchwert, hingegen die der Probecandidaten ſehr verbeſſert wurde, indem durch Reſcript vom 14. Febr. beſtimmt ward, daß ſie für die nicht lediglich zu ihrer Ausbildung beſtimmten Stunden als unbeſoldete Hülfslehrer nicht in Anſpruch genommen werden, ſondern eine angemeſſene Remuneration erhalten, hingegen alle übrigen, die praktiſchen Unterrichtsübungen betreffenden Vorſchriften hinſichtlich ihrer Anleitnng und Beaufſichtigung wieder genauer befolgt werden ſollten.

Das Probejahr kann an Gymnasien und Realschulen, dagegen an Progymnasien und höheren Bürgerschulen nur ausnahmsweise abgehalten werden. Die Mitglieder der Seminarien für gelehrte Schulen sind davon befreit. Bei der Pensionirung wird es der Dienstzeit nicht zugezählt. (S. Berl. Bl. f. Sch. u. Erz. 1863 Nr. 38).

Reiseunterstützungen für Lehramtscandidaten giebt es nur am französischen Gymnasium zu Berlin, wo zwei Stipendien zur Ausbildung von solchen in der französischen Sprache bestehen.

V. Lehrplan. Die Lehrverfassung der preußischen Gymnasien ist im Laufe der Zeiten denselben Schwankungen wie überall unterworfen gewesen, es ist daher hier im allgemeinen auf die Artikel Gelehrtenschulen, Gymnasium, Lectionsplan, Lehrplan zu verweisen und nur auf dasjenige näher einzugehen, was zu einer allmählichen Gleichstellung des Lehrplans aller preuß. Gymnasien geführt hat.

Die Einrichtung von Maturitätsprüfungen mußte zunächst eine Uebereinstimmung in dem dazu vorbereitenden Unterricht anbahnen. Die Section des öffentlichen Unterrichts beschloß zuerst 1810 eine allgemein gültige Unterrichtsordnung einzuführen, der auch die katholischen Schulen sich anschließen sollten, und indem diese allmählich zur Ausführung gebracht wurde, bestimmte die Ministerialverfügung vom 12. Nov. 1812, daß alle gelehrten Schulen, die das Entlassungsrecht zur Universität hatten, den Namen Gymnasien führen sollten. Die Ausarbeitung eines Normallehrplans wurde Süvern übertragen, der auch Fr. A. Wolf zur Begutachtung vorgelegte Lehrplan mehrmals umgearbeitet, in seinen Hauptbestimmungen 1816 als Richtschnur für die Unterrichtsverwaltung festgestellt, aber weder veröffentlicht noch zur allgemeinen Anwendung gebracht. Die Lehrpläne der Gymnasien behielten je nach der Individualität der Anstalten und ihrer Leiter noch lange eine große Verschiedenheit, und es galt für eine besondere Probe von der Geschicklichkeit der Dirigenten, in welcher Weise von ihnen der Lectionsplan angelegt wurde, wobei sie auf die örtlichen Verhältnisse, Anforderungen der Zeitumstände, Bedürfnisse ihrer Anstalten, Leistungsfähigkeit der vorhandenen Lehrkräfte diejenige Rücksicht nehmen konnten, welche bei richtiger und verständiger Leitung den Anstalten selbst nur heilsam ist. Ein großes Verdienst erwarb sich daher der Director des Friedr. Werderschen Gymnasiums Bernhardi durch die Veröffentlichung der Schulordnung für dasselbe im Programm von 1812, deren zweites Hauptstück Abschnitt 1. von der Organisation und den Massen des Unterrichts handelte. Darin stellte er über die Bildungsstufen des Gymnasiums Folgendes auf: „Ungeachtet das Gymnasium eine gelehrte Schule ist und von unten an die Organisation des Unterrichts nach dieser Seite gerichtet sein muß, so ist doch bei der dermaligen Lage der Schulorganisation darauf Rücksicht zu nehmen, daß auch diejenigen, welche zu Handwerken, dem mechanischen Geschäftsdienst und den Künsten im weitesten Verstande übergehen, gründlich und vollständig dazu vorbereitet werden. Zu diesem Zweck sind die sämmtlichen 8 Classen in drei Bildungsstufen getheilt, von denen die dritte und unterste die gründliche und zweckmäßige Vorbereitung für die niedern bürgerlichen Stände zum Zweck hat, die zweite überwiegend für die höheren bürgerlichen Stände bildet, die erste endlich den künftigen Studirenden die nöthigen Kenntnisse mittheilt.“ Nach diesem Grundsatze führte er die Lehrverfassung seiner Anstalt aus und bei dem Einfluß, den er in immer höherem Grade auf die Leitung des ganzen Unterrichtswesens gewann, wurde jene maßgebend für alle preußischen Gymnasien. Dieselben Grundsätze sprachen sich in der nicht veröffentlichten Unterrichtsverfassung von 1816 aus, nach welcher die Gymnasien die Bestimmung haben, „ihren Zöglingen nicht nur zu dem Maß classischer und wissenschaftlicher Bildung zu verhelfen, welches zum Verstehen und Benutzen des systematischen Vortrags der Wissenschaften auf Universitäten erforderlich ist, sondern sie auch mit der Sinnes- und Empfindungsweise einer veredelten Menschheit auszurüsten. Ihre unteren Classen geben indes auch denjenigen, welche nicht gerade für den Gelehrtenstand bestimmt sind, Gelegenheit, sich für

andere Berufsarten auszubilden, die mehr Kentniſſe erfordern, als die Elementarſchulen oder niederen Stadtſchulen gewähren können." Jedes Gymnaſium ſollte demnach conform der Schulordnung Bernhardis aus 3 Bildungsſtufen mit 6 Claſſen beſtehen, in der unterſten VI, V, IV ſollten die Schüler je 1 Jahr, in der mittleren III, II je 2 Jahr, in der oberſten I 3 Jahr, alſo durchſchnittlich vom 9. bis 19. Lebensjahre zubringen. Die Lehrobjecte waren ſo vertheilt: Latein in VI und V je 6 St., in jeder andern Claſſe je 8; Griechiſch IV und III je 5 St., II und I je 7; Deutſch VI und V je 6, höher je 4 St.; Mathematik je 6 St.; Naturwiſſenſchaften und Religionsunterricht je 2; Geſchichte und Geographie je 3; Zeichnen obligatoriſch bis III, Schreiben bis V. Die Geſammtzahl der Stunden ſollte 32 betragen, außer denen für Hebräiſch, Geſang und Turnen. Dem Franzöſiſchen wurde keine Stelle eingeräumt, „weil der Zweck des Sprachunterrichts auf den allgemeinen Schulen ſchon durch die drei claſſiſchen Stammſprachen Europas, die griechiſche, römiſche und deutſche, vollſtändig erreicht werde." Zu dieſer Ausſchließung des Franzöſiſchen trug ohne Zweifel der damalige Franzoſenhaß bei, aus welchem auch Eltern ihre Kinder von der Theilnahme an dieſem Unterrichte, der factiſch aus dem Lectionsplan keines Gymnaſiums verſchwand und eine Anforderung des Abiturientenreglements blieb, dispenſiren ließen. Ebenſo hängt die Vermehrung der Stunden für das Deutſche mit der Zeitſtrömung zuſammen; dem erwachten Nationalſinn und Studium der vergeſſenen älteren deutſchen Literatur ſollte auch auf den Gymnaſien Rechnung getragen werden. Bemerkenswerth iſt über den Religionsunterricht die Aeußerung: „Der preußiſche Staat iſt ein chriſtlicher, chriſtlich muß daher auch der in den allgemeinen Schulen desſelben ertheilte Religionsunterricht in ſeinem ganzen Umfange ſein und darf durchaus nicht in einen allgemeinen Religionsunterricht hinübergeſpielt werden."

Der „für die Nationalbildung höchſt wichtige" Turnunterricht ſollte, „da die harmoniſche Ausbildung des Geiſtes und Leibes für jeden Menſchen höchſt wichtig iſt, bei keiner Art von Schulen jemals fehlen." Die Reaction von 1819 verbannte aber dieſen Unterricht auf lange Zeit aus allen öffentlichen Lehranſtalten.

Im Zuſammenhang mit einer auf harmoniſche Geiſtesbildung und ſittliche Veredlung des ganzen Menſchen gerichteten Unterrichtsordnung ſtand 1820 die Beſeitigung des Parallel- oder Fachſyſtems, nach welchem Schüler mehreren Claſſen zugleich angehören konnten, an deſſen Stelle das Claſſenſyſtem zugleich mit der Beſtellung von Ordinarien für jede Claſſe trat, wodurch die erziehliche Bedeutung der höheren Schulen erheblich gefördert wurde.

Obgleich der oben aufgeſtellte Lehrplan den altclaſſiſchen Sprachen einen gegen früher ſehr beengten Spielraum, dagegen der modernen Geiſtesrichtung großen Einfluß einräumte, ſo war damit doch dem jetzt immer mehr überhand nehmenden Nützlichkeitsprincip und der zunehmenden Hinneigung zu den neueren Sprachen, namentlich der engliſchen, bei weitem nicht genug gethan, und wo nicht Bürger- und Realſchulen neben den Gymnaſien, oder Realclaſſen an denſelben entſtanden, wurden dem Drängen der Utilitarier mancherlei Conceſſionen, durch Dispenſationen vom Griechiſchen, oder durch geſteigerte Anforderungen an die Leiſtungen in den Realien, nicht ſelten mit übertriebener Kraftanſtrengung der Schüler, gemacht. Außer einzelnen Angriffen, die ſich in Zeitſchriften und Brochüren gegen die Gymnaſien erhoben, traten auch wiederholentlich die ſchleſiſchen und preußiſchen Provincialſtände 1831 und 1834 mit dem Antrage auf, weſentliche Abänderungen im Gymnaſialunterricht zu machen und Gymnaſien in höhere Bürgerſchulen zu verwandeln. Dem ſchleſiſchen Landtagsabſchiede vom 30. Dec. 1831 wurde deshalb ein Promemoria des Unterrichtsminiſters den Gymnaſialunterricht für Jünglinge, die ſich nicht dem gelehrten Stande widmen wollen, betr. beigefügt. In dieſem Actenſtücke wird eingehend die Bedeutung jedes Unterrichtsgegenſtandes entwickelt. „Es iſt eine der nöthigen Begründung entbehrende Vorausſetzung," heißt es in deſſen Eingang, „daß das Unterrichtsſyſtem in den Gymnaſien bloß

auf ſolche Schüler, die ſich den Univerſitätsſtudien widmen wollen, berechnet und nicht geeignet ſei, jede geiſtige Fähigkeit zu entwickeln. Die Lehrgegenſtände der Gymnaſien, und zwar in der Stufenfolge und in dem Verhältniſſe, worin ſie in den verſchiedenen Claſſen der Gymnaſien gelehrt werden, machen die Grundlage jeder höheren allgemein menſchlichen Bildung aus, und die Erfahrung von Jahrhunderten, ſowie das Urtheil aller ſtimmfähigen Männer ſpricht dafür, daß gerade die in den Kreis des Gymnaſialunterrichts aufgenommenen Lehrgegenſtände vorzüglich geſchickt ſind, um durch ſie und an ihnen alle geiſtigen Kräfte und Fähigkeiten der Jugend zu wecken, zu entwickeln und zu kräftigen."

Ein allerhöchſten Orts mehr, als er wegen ſeiner Ungründlichkeit und Uebertreibungen verdiente, beachteter Aufſatz des Medicinalraths Lorinſer in der mediciniſchen Zeitung des Vereins für Heilkunde in Preußen (ſ. d. Art. Lorinſer), rief eine große Zahl von Widerlegungen hervor und vom Unterrichtsminiſterium wurde ſogar jeder Gymnaſiallehrer zu ſchriftlichen Gutachten aufgefordert, welche auch bis zu einer nicht zu überwältigenden Maſſe einliefen und mehr oder weniger beachtet die Circularverfügung vom 24. Oct. 1837, verfaßt von Joh. Schulze, hervorriefen. Aus den gutachtlichen Berichten ſämmtlicher Provincialſchulcollegien hatte das Miniſterium die erfreuliche Ueberzeugung gewonnen, daß in den Gymnaſien der Geſundheitszuſtand der Jugend im allgemeinen recht befriedigend, und in der bisherigen Einrichtung dieſer Lehranſtalten kein hinreichender Grund zu der beunruhigenden Anklage Lorinſers vorhanden ſei. Indes führte dieſer Kampf zur Aufſtellung folgenden Normallehrplans:

	VI.	V.	IV.	III.	II.	I
Lateiniſch	10	10	10	10	10	8
Griechiſch	—	—	6	6	6	6
Deutſch	4	4	2	2	2	2
Franzöſiſch	—	—	—	2	2	2
Religion	2	2	2	2	2	2
Mathematik	—	—	3	3	4	4
Rechnen und geometr. Anſchauungslehre	4	4	—	—	—	—
Phyſik	—	—	—	—	1	2
Philoſophiſche Propädeutik	—	—	—	—	—	2
Geſchichte und Geographie	3	3	2	3	3	2
Naturbeſchreibung	2	2	2	2	—	—
Zeichnen	2	2	2	—	—	—
Schönſchreiben	3	3	1	—	—	—
Geſang	2	2	2	2	—	—
	32	32	32	32	30	30
Hebräiſch	—	—	—	—	2	2

Dieſer allgemeinen Ueberſicht gemäß ſollte für jedes Gymnaſium unter Berückſichtigung ſeiner eigenthümlichen Verhältniſſe und des wechſelnden Bedürfniſſes ſeiner einzelnen Claſſen alljährlich ein Lectionsplan feſtgeſtellt und demſelben eine genaue Abgrenzung der Zielleiſtungen für jede Claſſe und jedes Fach beigefügt werden. „Wenn hiernach in Hinſicht des Lectionsplans der einzelnen Gymnaſien eine freie Bewegung innerhalb der allgemeinen Vorſchrift ausdrücklich geſtattet wurde, ſo durfte andrerſeits für die Religionslehre, für die Sprachen und die Werke des claſſiſchen Alterthums und für die Mathematik, welche in ihrer lebendigen Gemeinſchaft vorzüglich geeignet ſind, den weſentlichen Zweck des Gymnaſialunterrichts zu verwirklichen, die ihnen beſtimmte wöchentliche Stundenzahl nicht vermindert, und die Stelle, welche ihnen als den Hauptgliedern des Organismus gebührt, nicht verrückt werden." Es war ein richtiger Blick in die Anforderungen des Lebens, daß den Directoren und ihrer richtigen

Würdigung der Bedürfniſſe eine gewiße freie Bewegung geſtattet wurde. Der Anfang des Franzöſiſchen erſt in Tertia machte den Unterricht hierin faſt fruchtlos, für die Naturbeſchreibung fehlten Lehrer, 2 Stunden für Geſchichte in Prima waren unzulänglich, wenn man dieſen wichtigen Gegenſtand nicht gerade in der oberſten Claſſe ganz oberflächlich behandeln wollte; ſo ließen es denn die Schulbehörden zu, daß das Franzöſiſche bereits in Quinta begonnen, die Zeit für Naturbeſchreibung der Geographie zugelegt, die Stundenzahl in Secunda und Prima auf 32 vermehrt wurde, und andres nach dem zweckmäßigen Ermeſſen der Directoren, woraus bei der einſichtigen Beaufſichtigung der Schulbehörden auch keine Nachtheile entſtanden.

Auf Grund der in den letzten 20 Jahren gemachten Erfahrungen und der veränderten Unterrichtsbedürfniſſe wurde durch Miniſterialverfügung vom 7. Jan. 1856 ein modificirter Normallehrplan der Gymnaſien aufgeſtellt, welcher eine Verminderung der Stunden und eine größere Concentration des Unterrichts bezweckte.

	VI.	V.	IV.	III.	II.	I.
Religion	3	3	2	2	2	2
Deutſch	2	2	2	2	2	3
Lateiniſch	10	10	10	10	10	8
Griechiſch	—	—	6	6	6	6
Franzöſiſch	—	3	2	2	2	2
Geſchichte und Geographie	2	2	3	3	3	3
Mathematik und Rechnen	4	3	3	3	4	4
Phyſik	—	—	—	—	1	2
Naturkunde	(2)	(2)	—	2	—	—
Zeichnen	2	2	2	—	—	—
Schreiben	3	3	—	—	—	—
	28	30	30	30	30	30

Die Aufnahme in VI erfolgt vorſchriftsmäßig erſt nach vollendetem 9. Lebensjahre; Vorkenntniſſe ſind geläufiges Leſen deutſcher und lateiniſcher Druckſchrift, eine leſerliche Handſchrift, Fertigkeit, Dictirtes ohne grobe Fehler nachzuſchreiben, und Kenntnis der 4 Grundrechnungsarten. Die Curſusdauer blieb wie nach der Circularverfügung vom 24. Okt. 1837: für VI, V, IV je ein Jahr, für III, II, I je 2 Jahr, für III und II nach Umſtänden auch kürzere Zeit.

Im Lateiniſchen werden in den drei Oberſtufen des Gymnaſiums: Cäſar, Curtius, Livius, Cicero, Quintilian, Salluſt, Tacitus, von Dichtern Ovid, Virgil und Horaz geleſen; Cäſar und Curtius in der Regel ganz, von den übrigen das für die Schüler Angemeſſenſte, ſo daß natürlich dieſelben Abſchnitte in einem gewißen Turnus wiederkehren müßen, aber es darf die Neigung des Lehrers zu größerer Abwechslung bei der Lectüre den Schülern nicht das für ſie Angemeſſene entziehen. Auch werden zwei Proſaiker ſelten, zwei Dichter nie in derſelben Claſſe neben einander geleſen. Beſtimmte Schulausgaben ſind nicht vorgeſchrieben; der zweckmäßige Verſuch, für alle Schüler einer Claſſe dieſelben vorzuſchreiben, ſcheitert an dem Widerſtand der Eltern. Am häufigſten werden empfohlen und ſind im Gebrauch die Weidmannſchen und Teubnerſchen Ausgaben.

In der Prima, bisweilen auch in der Oberſecunda werden freie lateiniſche Aufſätze gemacht, halbjährlich 4—6. Der Gebrauch der lateiniſchen Sprache blühte in den beiden erſten Decennien dieſes Jahrhunderts noch bedeutend, ſelbſt die alte Geſchichte wurde in derſelben vorgetragen, ſo daß es Tage gab, wo man auf der Schule nur lateiniſch ſprach. Mit der hierauf eintretenden Vorliebe für die Realien und demgemäß auch für die ſachliche Interpretation der alten Schriftſteller, trat das Lateiniſch-

ſprechen immer mehr zurück, wurde ſogar für Pedanterie gehalten und deshalb auch von den jüngeren Philologen nicht mehr geübt, ſo daß es ungeachtet der dringenden Anempfehlung für künftige Mediciner (Circularreſcript vom 7. Jan. 1826) und Juriſten (Circularreſcript des Juſtizminiſters vom 13. März 1826) auf vielen Gymnaſien ganz verſchwand. Das Abiturientenprüfungsreglement von 1834 verfügte von neuem, daß die Prüfung im Lateiniſchen in dieſer Sprache erfolgen und dabei den Einzelnen Gelegenheit gegeben werden ſolle, ſtellenweiſe in zuſammenhängender Rede ihre erlangte Fertigkeit im mündlichen lateiniſchen Ausdruck zu zeigen. Die Circularverfügung vom 12. Jan. 1856 dehnte dieſe Beſtimmung auch auf die Prüfung im Griechiſchen aus, aber es fehlt zur Wiederbelebung des Lateiniſchſprechens ebenſo an darin geübten Lehrern wie an Empfänglichkeit dafür ſelbſt in den gelehrten Kreiſen, welche ſich dafür bemühen, aus welchem Beſtreben die Verfügung vom 24. Dec. 1861 entſprungen iſt, daß in die Maturitätszeugniſſe der Theologen ein Vermerk über den im mündlichen Gebrauch der lateiniſchen Sprache erlangten Grad von Fertigkeit und eine Mahnung an die Geprüften, die Uebung im lateiniſch Sprechen nicht zu vernachläßigen, aufzunehmen ſei.

Griechiſch. Die Lectüre der Claſſiker beginnt in Obertertia mit Xenophons Anabaſis und hält ſich innerhalb der attiſchen Proſa, meiſt ſich beſchränkend auf Xenophon, Demoſthenes, Platon, Thukydides, wozu in II Homer, in I Sophokles treten. Es wird hierbei nach denſelben Grundſätzen wie bei der lateiniſchen Lectüre verfahren. Die in den erſten Decennien dieſes Jahrhunderts vorgekommenen Uebertreibungen in dieſem Gebiete, indem an einzelnen Gymnaſien ſogar Pindar, Ariſtophanes und Aeſchylus den Lehrſtoff bildeten, wurden durch das Miniſterialreſcript vom 11. Dec. 1828 auf ein geringeres Maß, die Aufgabe, einen Schriftſteller wie Homer und Xenophon ohne erheblichen Anſtoß zu verſtehen, und auf das Leſen einzelner Tragödien des Sophokles und Euripides, ſowie der leichteren Dialoge Platons beſchränkt und eine Auswahl aus Thukydides nur bei ſolchen Schülern geſtattet, die ſchon zu einer ausgezeichneten Fertigkeit im Verſtehen des Xenophon gelangt ſeien. Die Uebungen im Ueberſetzen aus dem Deutſchen ins Griechiſche ſollten nur die Schüler in der richtigen Anwendung der erlernten grammatiſchen Regeln befeſtigen. Demgemäß wird meiſtens wöchentlich eine Stunde auf Anfertigung von Exercitien oder Extemporalien verwendet. Auf die Extemporalien in beiden Sprachen, bei welchen das Dictat des Lehrers ſogleich in dieſen niedergeſchrieben werden muß, wird das meiſte Gewicht gelegt und nach ihnen der wechſelnde Platz des Schülers in der Claſſe beſtimmt.

Mathematik. Der Unterricht wurde, ſo lange dafür 4 wöchentliche Stunden beſtimmt waren, je nach der Anſicht des betr. Lehrers und der Zuſtimmung des Directors, entweder ſo getheilt, daß im erſten Halbjahr vorzugsweiſe Geometrie, im zweiten Arithmetik getrieben ward, oder daß man jedem Objecte zwei Stunden widmete; aber ſeitdem (1856) der Mathematik in Quarta und Tertia nur 3 wöchentliche Stunden zufallen, wird entweder in jedem Semeſter nur in einem Objecte unterrichtet und die Bewahrung des anderen bis zur Verſetzung dem Fleiße des Schülers und gelegentlichen Repetitionen überlaſſen, oder es tritt auf den verſchiedenen Lehrſtufen bald die Geometrie, bald die Arithmetik mehr in den Vordergrund.

Der Unterricht im Hebräiſchen, Geſang und Turnen fällt außer der Schulzeit, ebenſo der für die mittleren und oberen Claſſen facultative im Zeichnen. Abweichungen von dieſem Lehrplane ſind nur mit Genehmigung der Schulbehörden da geſtattet, wo die provinciellen und geographiſchen Verhältniſſe der Anſtalten oder einzelne an Statuten und Stiftungen geknüpfte Bedingungen es erheiſchen. Jedoch iſt folgende Beweglichkeit geſtattet, 1) daß in den beiden unterſten Claſſen, wo vorausgeſetzt wird, daß der lateiniſche und deutſche Unterricht in einer Hand liege, die Zahl der deutſchen Stunden nach Bedürfnis vermehrt werde; 2) daß, wo es an einem geeigneten Lehrer für den naturgeſchichtlichen Unterricht fehlt, in VI und V die dafür an-

geſetzte Zeit zur Vermehrung der für Geographie und Rechnen, in III der für Geſchichte und das Franzöſiſche beſtimmten Stunden verwandt werde.

Die philoſophiſche Propädeutik iſt als beſonderer Unterrichtsgegenſtand nicht mehr angegeben, der weſentliche Inhalt derſelben, namentlich die Grundlehren der Logik können mit dem deutſchen Unterricht in I verbunden werden. Es bleibt auch den Provincialſchulcollegien überlaſſen, wo ſie es für angemeſſener erachten, die nothwendige Berückſichtigung des Inhalts der philoſophiſchen Propädeutik einem philologiſchen oder dem mathematiſchen Lehrer zu übertragen, die Stundenzahl desſelben um eine zu vermehren, wobei dann die Zahl der deutſchen Stunden auf 2 beſchränkt wird. Eine Dispenſation vom Griechiſchen bleibt nur zuläſſig, wo in kleineren Städten das Gymnaſium auch das Bedürfnis derer erfüllen muß, welche ſich nicht für ein wiſſenſchaftliches Studium oder einen Lebensberuf, zu welchem eine Gymnaſialbildung erfordert wird, vorbereiten, ſondern die für einen bürgerlichen Beruf nöthige allgemeine Bildung erwerben wollen.

„Die Befolgung des allgemeinen Lehrplans," ſagt die Verf., „kann erſt dann die beabſichtigte Wirkung an der den Gymnaſien anvertrauten Jugend hervorbringen, wenn die Lehrer einer Anſtalt davon durchdrungen ſind, daß ihr Werk ein gemeinſames iſt, bei dem die Thätigkeit des einen an der Thätigkeit des anderen Lehrers ihre nothwendige Ergänzung findet und deshalb in Zuſammenhang mit derſelben ſtehen muß." „Es kann nicht gebilligt werden, daß die Lehrer bei ihrem Vortrage und Unterrichtsplan auf das eingeführte Lehrbuch, Geſchichtstabellen ꝛc. geringe oder keine Rückſicht nehmen, ſondern ſich weſentliche Ueberſchreitungen und Abweichungen von demſelben erlauben, ſo daß es den Schülern den beabſichtigten Nutzen, welcher beſonders auch in der Vertrautheit mit einem Stoff von beſtimmt begrenztem Umfang beſteht, nicht gewähren kann."

Eine erneute Sorgfalt wendet das Miniſterium den ſchriftlichen Arbeiten zu, deren Beſchränkung auf das rechte Maß ſchon eine Circularverfügung vom 20. Mai 1854 gefordert hatte. Es wird den Directoren zur Pflicht gemacht, namentlich von der Beſchaffenheit der Themata zu Aufſätzen, ſowie von den ſchriftlichen Aufgaben überhaupt häufiger Kenntnis zu nehmen und darin jeder Ueberladung und Unangemeſſenheit vorzubeugen.

Um den Schülern Gelegenheit zu geben, bei ihrem Abgange zur Univerſität eine möglichſt umfaſſende, jedoch die Grenzen der Gymnaſialbildung nicht überſchreitende Bekanntſchaft mit den vorzüglichſten Erſcheinungen auf dem Gebiet der altelaſſiſchen Literatur mitzunehmen, wurde die am Gymnaſium zu Danzig für die oberen Claſſen eingerichtete Privatlectüre durch Circularreſcript vom 11. April 1825 allen Gymnaſien anempfohlen und bis jetzt auch, wenigſtens von einem großen Theile derſelben, beibehalten, deren Nützlichkeit freilich neben der überwachenden Sorge des Directors ein williges Eingehen der betr. Lehrer bedingt. Jedenfalls aber übt die Erweckung einer neben den Schulaufgaben aus eigner Neigung betriebenen Privatthätigkeit den heilſamſten Einfluß auf eine ſelbſtthätige Erfaſſung der künftigen Univerſitätsſtudien, wie es die Erfahrung vielfach bethätigt.

Der Religionsunterricht hat ſeit 1815 eine immer größere Bedeutung auf den höheren Schulen gewonnen. In dem Prüfungsreglement von 1812 war für die Religionskenntniſſe der Schulamtscandidaten gar keine Beſtimmung enthalten. Die Circularverfügung des Schulcollegiums der Provinz Brandenburg vom 4. Auguſt 1826, welche lange Zeit maßgebend geworden iſt, fand daher zwar nicht wenige für den Religionsunterricht geeignete Lehrer vor, da damals der größte Theil derſelben Theologie ſtudirt hatte, aber wenige durch ein Prüfungszeugnis dazu qualificirte, da erſt 1824 eine Prüfung der Schulamtscandidaten in den Religionskenntniſſen angeordnet worden war. Der lebendige und aufrichtige religiöſe Sinn jener Zeit führte von ſelbſt dahin, den Religionsunterricht den wichtigſten Lehrfächern wenigſtens gleich zu ſtellen und darzuthun, daß

ein vorzüglich hoher Werth darauf gelegt werde. Für den bei dem Unterricht zu befolgenden Plan wurde die Andeutung für genügend erachtet, daß in den unteren Classen vorzugsweise biblische Geschichte durchgenommen, und zugleich das Auswendiglernen der Hauptstücke des Katechismus nebst Beweisstellen und hierauf sich beziehender Kirchenlieder nicht aus der Acht gelassen, in den mittleren zu einem zusammenhängenden Vortrage der christlichen Religionswahrheiten, insonderheit nach dem lutherischen Katechismus übergegangen, in den obern Classen aber nächst Mittheilung einer Einleitung in die Bücher der heiligen Schrift und einer Geschichte der christlichen Kirche zu einem ausführlichen Vortrage über genannte Lehren der christlichen Religion vorgeschritten und eine besondere Aufmerksamkeit auf das Lesen und Erklären ganzer Abschnitte und Bücher der heiligen Schrift gerichtet werden müße. Zu Religionslehrern waren gelegentlich in einzelnen Fällen, namentlich aber in den Directoreninstructionen seit 1824 die Classenordinarien anempfohlen, deshalb wurde diesen auch der Religionsunterricht möglichst übertragen. Wichtig für die noch späterhin unter dem Ministerium v. Altenstein leitenden Grundsätze ist das dem 4. preußischen Landtagsabschiede vom 3. Mai 1832 beigefügte Promemoria des Unterrichtsministeriums. Der Landtag hatte die Anstellung von wissenschaftlich ausgebildeten Lehrern, welche anerkannt religiöse Geistliche seien, gewünscht. Hierauf erwiderte der Minister: „Immer habe ich Bedenken getragen, diese Einrichtung bei allen evangelischen Gymnasien zu treffen und zu einer allgemeinen zu machen, weil dadurch den Gymnasiallehrern das trefflichste Mittel genommen würde, auch sittlich-religiös bildend auf ihre Schüler einzuwirken, in eine innere Seelengemeinschaft mit ihnen zu treten und so auf ihr ganzes Leben einen segensreichen Einfluß zu gewinnen.“ Unter dem Ministerium Eichhorn wurde 17. Aug. 1842 verfügt, daß die Religionsstunden auf den Gymnasien nur frommen Candidaten anvertraut werden und die Schulvorstände, falls sie wegen dazu tauglicher Männer in Verlegenheit wären, sich an die evangelische Pastoralhülfsgesellschaft in Berlin wenden sollten, welche bei einer reichen Auswahl die Mittel besäße, wodurch eingehenden Gesuchen der Art stets aufs beste entsprochen werden könnte. Von diesem Vorschlage wurde wenig Gebrauch gemacht, die Bestimmungen über das Prüfungsreglement zeigen aber von 1848 an ein stets gesteigertes Bemühen der Unterrichtsbehörde, den höheren Schulen qualificirte Religionslehrer außerhalb des geistlichen Standes zu verschaffen. Eine 1854 eingeforderte Nachweisung der in dieser Beziehung vorhandenen Lehrkräfte und über die Qualification und Berechtigung der den Religionsunterricht ertheilenden Lehrer führte dazu, diesen Unterricht manchem zwar durch sein Prüfungsattest nicht, aber erfahrungsmäßig wohlgeeigneten Lehrer zu entziehen und zum Theil in die Hände von Candidaten zu legen, welche zwar Religionskenntnisse besaßen, auch allenfalls beibrachten, aber nicht im Stande waren, mit ihren Schülern in eine innere Seelengemeinschaft zu treten. Neuerdings (Verfügung des Schulcollegiums vom 5. Juli 1865) ist den Directoren der Provinz Brandenburg auf den Wunsch des k. Consistoriums aufgegeben worden, jedesmal bei Einreichung des Lectionsplans die Lehrer übersichtlich namhaft zu machen, welche Religionsunterricht ertheilen, und den Umfang der durch Zeugnisse nachgewiesenen Qualification derselben sowie die Classen zu bezeichnen, in welchen ihnen der Unterricht anvertraut ist.

Die kirchlichen Katechisationen werden von den Schülern ein bis zwei Jahre besucht; vor 1856 fielen die Religionsstunden meist in dieselbe Zeit mit dem Confirmandenunterricht, so daß die Katechumenen an dem Religionsunterricht nicht theilnehmen konnten. Seitdem durch den neuen Normallehrplan die Zahl der obligatorischen Stunden auf 30 vermindert ist, hat jene Spaltung aufgehört. (Vergl. Berliner Blätter für Schule und Erziehung. 1861. Nr. 17.)

Ein Schulgottesdienst und tägliche Morgen- und Abendandachten finden nur auf Pensionaten und Alumnaten statt, für die anderen Lehranstalten wird im Circularrescript vom 4. August 1826 anempfohlen, thunlichst auf gemeinschaftlichen Besuch

des Gottesdienstes zu halten, ohne daß dabei irgend ein Zwang oder auch nur eine peinliche Controle angewandt wird. Die Anordnung des Beginns und Schlusses der Ferien, zufolge Ministerialrescripts vom 2. April 1853, daß der würdigen Feier der Sonn- und Festtage nicht durch Verwendung derselben zu Reisen von Seiten der Schüler Eintrag geschehe, hat ihren Zweck nicht erreicht, und ist neuerlich durch die Schulbehörden selbst wieder außer Wirksamkeit gesetzt. Eine gemeinsame Abendmahlsfeier der Lehrer mit den Confirmirten ist nur auf Alumnaten anempfohlen, an den übrigen Lehranstalten beschränkt sie sich, wo sie stattfindet, fast lediglich auf die ungezwungene Theilnahme der Schüler, deren Eltern nicht am Schulorte wohnen.

Der Turnunterricht ist zufolge der Cabinetsordre vom 6. Juni 1842 wieder als ein nothwendiger und unentbehrlicher Bestandtheil der männlichen Erziehung förmlich anerkannt und in den Kreis der Volkserziehungsmittel aufgenommen worden. Die Gymnastik sollte demgemäß dem Ganzen des Erziehungswesens angereiht, mit den öffentlichen Lehranstalten verbunden, unter die Aufsicht der Directoren derselben gestellt, und dafür gesorgt werden, daß die körperlichen Uebungen in gehöriger Vollständigkeit, aber mit der durch den Zweck bedingten Einfachheit und mit Entfernung alles Entbehrlichen und bloßen Schaugepränges vorgenommen werden. Der auf der 1851 errichteten k. Centralturnanstalt ertheilte Unterricht steht in engem Zusammenhange mit dem gegenwärtig in der Armee zur Anwendung gebrachten System der militärischen Ausbildung des Soldaten, und es wird mit Recht Werth darauf gelegt, daß durch den richtigen Betrieb der Gymnastik in den Schulen die Wehrhaftmachung des Volks gefördert werde. — Die Einfügung des Turnunterrichtes in den Schulorganismus hat in kleineren Städten, wo die Entfernungen gering und der disponible Flächenraum groß ist, keine Schwierigkeiten gehabt, aber in größeren Städten, namentlich in Berlin, ist bei allem Enthusiasmus, mit welchem die Sache aufgenommen worden ist und betrieben wird, doch die Ausführung ungemein schwierig geblieben. Da die Verfügung vom 6. Juni 1842 die Theilnahme der Schüler an den Leibesübungen lediglich von dem freien Ermessen der Eltern oder ihrer Stellvertreter abhängig macht, wird hier an vielen größeren Lehranstalten, welche selbst ¾ Stunden von dem betreffenden Turnplatz entfernt liegen und deren Schüler durch die weite Stadt zerstreut wohnen, der angeordnete Turnunterricht höchstens vom vierten Theile der Schüler ungeachtet aller von der Schule selbst darauf verwandten Sorgfalt regelmäßig besucht.

Der stenographische Unterricht ist seit 20 Jahren, namentlich nach dem Stolzeschen System und durch die Bemühungen seiner Anhänger, auch auf den höheren öffentlichen Lehranstalten in Privatcursen oder von einzelnen Schülern privatim vielfach betrieben worden, auch haben städtische Schulpatrone mehrfach zur Einführung desselben wenigstens als facultativen Gegenstandes bereits Geldmittel bewilligt, selbst das Abgeordnetenhaus hat am 27. Juni 1862 auf Veranlassung der vielen (30) Petitionen an dasselbe die Einführung der Stenographie als facultativen Unterrichtsgegenstandes der K. Staatsregierung zur Berücksichtigung überwiesen; dessen ungeachtet hat die Unterrichtsbehörde die Einführung dieses neuen, doch überwiegend mechanischen und ganz particulären Zwecken dienenden Lehrgegenstandes nicht genehmigt, wohl aber auf Verlangen Classenzimmer zur privaten Betreibung desselben bewilligt. —

An einigen Anstalten führen die Lehrer ihre Schüler durch mehrere Classen, doch nur als seltene, sich meist nicht bewährende Ausnahme, weil diese Einrichtung zwar zu einer genaueren Kenntnis der Schüler, aber für diese bald zu einer ermüdenden Eintönigkeit auch unter dem besten Lehrer führten.

VI. Die Realschulen und höheren Bürgerschulen. Es gehört nicht hierher, über den Begriff und die Bestimmungen der Realschulen überhaupt zu sprechen, darüber wird in einem besonderen Artikel dieser Encyklopädie gehandelt werden, sondern welche Zustände und Schicksale diese Gattung der Schulen im preußischen Staate ge-

habt hat. Den Namen hat zuerſt der Diakonus Chr. Semler in Halle gebraucht und 1738 eine von der k. Regierung und der Berliner k. Societät der Wiſſenſchaften gebilligte „mathematiſche, mechaniſche und ökonomiſche Realſchule“ von kurzem Beſtande errichtet. Die meiſte Bedeutung für Preußen gewann die von J. Jul. Hecker 1747 in Berlin geſtiftete dadurch, daß ſie nach verſchiedenen verfehlten Experimenten und zeitweiſem Herabſinken zu einer Elementarſchule gewöhnlicher Art durch den Director des mit ihr verbundenen Friedrich-Wilhelms-Gymnaſiums A. Spillecke ſeit 1822 eine Organiſation erhielt, wodurch ſie die Forderungen einer freien Menſchenbildung mit denen des praktiſchen Berufslebens verbinden ſollte. Die preußiſchen Gymnaſien hatten zwar ſtets die Grundlage jeder höheren Menſchenbildung enthalten ſollen, aber es trat jetzt die Zeitrichtung ein, welche ſich von den alten bewährten Bildungsmitteln abwandte und das Heil, wenigſtens für alle nicht Univerſitätsſtudien Erſtrebenden, in denjenigen ſuchte, welche die ſogenannten Realien boten. Die folgende chronologiſche Ueberſicht giebt die Einzelnheiten hierfür. Die Hoffnungen, welche man namentlich im gewerbtreibenden Publikum an dieſe Schulen geknüpft hatte, erfüllten ſich nicht. Das 1829 aus der alten cölniſchen Schule zu Berlin beſonders auf Betrieb des damaligen Oberbürgermeiſters v. Bärenſprung gebildete Realgymnaſium wandelte ſich allmählich bis 1849 in ein gewöhnliches Gymnaſium mit geringen Modificationen des Lehrplans um, und die Realſchulen nahmen den altſprachlichen Lehrſtoff in immer größerer Ausdehnung wieder auf. Dazu herrſchte bei gleichen Berechtigungen, Eintritt in das Poſt-, Forſt- und Baufach, höheren Militärdienſt ꝛc., welche an die 1832 eingeführten Entlaſſungsprüfungen geknüpft waren, doch eine große Verſchiedenheit in den Leiſtungen der einzelnen Schulen, namentlich der Provincialſtädte. Noch größere Unzuträglichkeiten erwies die zum Theil mit der Gymnaſial-Abiturientenprüfung gleichgeſtellte Berechtigung für einzelne Fächer, denn es kam vor, daß Schüler von Realſchulen, die nach wohlbeſtandener Abiturientenprüfung zu Gymnaſien übergiengen, hier in Obertertia eintraten und abgeſehen von dem gänzlichen Mangel des Griechiſchen auch im übrigen nur den Anforderungen dieſer Claſſe entſprachen. Es war daher eine neue Organiſation dieſer Schulen nothwendig, welche nach Einforderung der Gutachten der Provincialbehörden durch die Unterrichts- und Prüfungsordnung für die Realſchulen und die höheren Bürgerſchulen vom 6. Oct. 1859 ausgeführt wurde. Die darüber mit Erläuterungen (Berlin bei Wiegandt und Grieben) erſchienene Denkſchrift enthält A. für die Realſchulen 1) den Lehrplan und die innere Gliederung; 2) das Reglement für die Abiturientenprüfung; 3) die Unterſcheidung der Realſchulen und die Berechtigungen. B. Die höheren Bürgerſchulen. Die erläuternden Bemerkungen hierzu geben an: „Die Real- und höheren Bürgerſchulen haben die Aufgabe, eine wiſſenſchaftliche Vorbildung für die höheren Berufsarten zu geben, zu denen akademiſche Facultätsſtudien nicht erforderlich ſind. Für ihre Einrichtungen iſt daher nicht das nächſte Bedürfnis des praktiſchen Lebens maßgebend, ſondern der Zweck, bei der dieſen Schulen anvertrauten Jugend das geiſtige Vermögen zu derjenigen Entwicklung zu bringen, welche die nothwendige Vorausſetzung einer freien und ſelbſtändigen Erfaſſung des ſpäteren Lebensberufs bildet. Sie ſind keine Fachſchulen, ſondern haben es, wie das Gymnaſium, mit allgemeinen Bildungsmitteln und grundlegenden Kenntniſſen zu thun. Zwiſchen Gymnaſium und Realſchule findet daher kein principieller Gegenſatz, ſondern ein Verhältnis gegenſeitiger Ergänzung ſtatt. Sie theilen ſich in die Aufgabe, die Grundlagen der geſammten höheren Bildung für die Hauptrichtungen der verſchiedenen Berufsarten zu gewähren. Die Theilung iſt durch die Entwicklung der Wiſſenſchaften und der öffentlichen Lebensverhältniſſe nothwendig geworden, und die Realſchulen haben dabei eine coordinirte Stellung zu den Gymnaſien angenommen.“

Die Realſchulen erſter und zweiter Ordnung unterſcheiden ſich im weſentlichen dadurch, daß auf dieſen nach den beſonderen localen Bedürfniſſen das Lateiniſche zu

den facultativen Lehrgegenſtänden gerechnet werden kann, daß ſie den Curſus der III und II je auf ein Jahr beſchränken und für die Penſa in mehreren Gegenſtänden ein geringeres Maß annehmen können, wogegen auch die Anforderungen der Schulbehörden an die Lehrkräfte, Lehrmittel und Dotation geringer ſind.

Der Lehrplan für die Realſchulen erſter Ordnung iſt folgender:

	VI.	V.	IV.	III.	II.	I.
Religion	3	3	2	2	2	2
Deutſch	4	4	3	3	3	3
Lateiniſch	8	6	6	5	4	3
Franzöſiſch	—	5	5	4	4	4
Engliſch	—	—	—	4	3	3
Geographie und Geſchichte .	3	3	4	4	3	3
Naturwiſſenſchaften . . .	2	2	2	2	6	6
Mathematik und Rechnen .	5	4	6	6	5	5
Schreiben	3	2	2	—	—	—
Zeichnen	2	2	2	2	2	3
	30	31	32	32	32	32

Mehrere Realſchulen zweiter Ordnung ſchließen das Lateiniſche aus, von welchen die beiden den Namen „ſtädtiſche Gewerbsſchulen“ führenden zu Berlin die bedeutendſten ſind. Sie vermehren dafür die Stunden für Deutſch und Franzöſiſch, Mathematik, Rechnen, Naturwiſſenſchaften und Zeichnen.

Die mit Gymnaſien unter einer Direction verbundenen Realſchulen dürfen mit denſelben außer einer Vorſchule nur die Claſſen VI und V gemein haben. Die Gemeinſamkeit in den Lehrern, der Diſciplinarordnung, dem Schullocal, den Geſang- und Turnübungen, den Schulandachten, kirchlichen und anderen Feiern hat auf die Realabtheilungen immer einen guten Einfluß ausgeübt.

Den Namen „höhere Bürgerſchulen“ führten vor 1859 viele Realſchulen, ſeitdem verſteht man von dieſen ſolche darunter, welche nur 5 Claſſen bis Secunda incl. haben, aber ſonſt vollſtändig nach der Inſtruction für Realſchulen eingerichtet ſind. Das auf ihnen erworbene Zeugnis der Reife berechtigt zum Eintritt in Prima einer Realſchule erſter Claſſe und zum einjährigen freiwilligen Militärdienſt.

VII. Allgemeines. Die folgende chronologiſche Ueberſicht der höheren Schulen wird zeigen, in welchen Zeitläuften und mit wie ſchnellem Steigen in den letzten Decennien ſie entſtanden ſind und ſich weiter entwickelt haben, und welchen Wetteifer dabei Staat, Communen und Genoſſenſchaften gezeigt haben. Die Zunahme der Bevölkerung und der wachſende Bildungstrieb vermehrt die Frequenz der höheren Schulen in einem mit ihrer Zahl noch immer in keinem Verhältnis ſtehenden Maße. Obgleich eine Schülerzahl, welche Director und Lehrer nicht mehr überſehen, noch weniger leiten und bilden können, ein unzuläßiger Uebelſtand iſt, ſo iſt doch eine allgemeine geſetzliche Beſtimmung über die in den einzelnen Claſſen und den ganzen Anſtalten zuläßige Schülerzahl noch nicht vorhanden. Im allgemeinen gilt als Norm für die Gymnaſien, und wird ausnahmsweiſe bei einzelnen, zwar mit Herbeiführung nicht unerheblicher Inconvenienzen, angewendet, daß in I und II nicht über je 40, in den übrigen Claſſen nicht über je 50 Schüler, auf den Realſchulen in den oberen Claſſen je 30, in den mittleren je 40, in den unteren je 50 ſitzen ſollen. Die mindere Zahl für die Realſchulen iſt deshalb angenommen, weil die für den Unterricht in denſelben vielfach zu verwendenden Anſchauungsmittel ſonſt für einen großen Theil der Schüler nutzlos werden. Bei dauernd vorhandener größerer Schülerzahl ſollen in den betr. Claſſen Parallelcötus eingerichtet werden. Die Genehmigung zur Errichtung einer höheren

Schule wird einer Commune erſt auf die Nachweiſung ertheilt, daß für das Elementarſchulweſen des Orts ausreichend geſorgt, und in Bezug auf das Local und die ganze Dotation der hohen Schule den Anforderungen genügt iſt. Eine beſondere Ehre haben hierbei viele Communen in die Erbauung ſtattlicher Schulgebäude geſetzt.

Das Schuljahr beginnt nach der Verſchiedenheit der provinciellen und localen Verhältniſſe oder des Herkommens zu Oſtern oder zu Michaelis, bei allen katholiſchen höheren Lehranſtalten und ziemlich allgemein in den beiden weſtlichen Provinzen zu Michaelis, bei den evangeliſchen meiſt zu Oſtern. Bei jenen geſchieht die Aufnahme neuer Schüler und die Verſetzung in die höheren Claſſen in der Regel nur einmal, im Herbſt. Obgleich Jahrescurſe didaktiſch und pädagogiſch für zweckmäßiger erachtet werden, ſo hat doch die Unterrichtsverwaltung bisher nicht eine durchgängige Gleichmäßigkeit darin eingeführt, ſondern die realen Verhältniſſe berückſichtigt. Wo ſich, wie in größeren Städten, die Schüleraufnahme nicht auf einen Termin im Jahre beſchränken läßt, geſchieht ſie zu Oſtern und Michaelis, was dann auch zweimalige Verſetzungen im Jahre und zwei Abiturientenprüfungen zur Folge hat.*)

Mit dem Schuljahr hängt zum Theil die Beſtimmung der Schulferien zuſammen. Die Geſammtdauer derſelben iſt durch Miniſterialverfügung vom 6. Nov. 1858 auf 10½ Wochen im Jahre beſtimmt. Bei den evangeliſchen Schulen der öſtlichen Provinzen fallen die 4 Wochen Hauptferien in den Juli, außerdem 2 Wochen nach dem Schluß des Sommerhalbjahrs; bei den meiſten katholiſchen Anſtalten, ſowie allgemein in der Rheinprovinz, zum Theil in Weſtfalen, in den Herbſt (6 Wochen) nach dem Schluß des Jahrescurſus. Die übrigen Ferien ſchließen ſich an die großen kirchlichen Feſtzeiten an. Alle übrigen ganz oder halb freien Tage müßen in den jährlichen Programmen zur Controle der Schulbehörde verzeichnet werden.

Schulbücher und Lehrmittel. Nach der Dienſtinſtruction für die k. Conſiſtorien vom 23. Oct. 1817 war dieſen Behörden die Prüfung der im Gebrauch befindlichen Schulbücher, Beſtimmung der abzuſchaffenden oder einzuführenden, und Regulirung der Anwendung ſowie Abfaſſung neuer für nöthig erachteter nach Einholung der Genehmigung des vorgeſetzten Miniſteriums übertragen. Eine allgemeine Reviſion aller eingeführten Schul- und Lehrbücher wurde durch Miniſterialreſcript vom 24. April 1837 angeordnet, aber es herrſchte im Gebrauch derſelben eine große Freiheit, ſo daß nicht nur die Directoren, ſondern bisweilen ſogar einzelne Lehrer nach eigenem Ermeſſen dabei verfuhren. Hierdurch wurde die Circularverfügung vom 14. Juni 1843 veranlaßt, welche den Directoren aufgab, für jede Einführung eines neuen Lehrbuchs die Beſtimmung des k. Provincialſchulcollegiums einzuholen. Letzteres hat

*) Wir ſchalten hier eine Notiz über die Claſſenfrequenz, ein, welche wir dem trefflichen Buch über das höhere Schulweſen in Preußen von Wieſe (S. 34) entnehmen: „Eine allgemeine geſetzliche Beſtimmung über die in den einzelnen Claſſen und den ganzen Anſtalten zuläßige Schülerzahl iſt noch nicht vorhanden. Im allgemeinen wird als Norm angenommen, daß in I und II nicht über je 40, in den übrigen Claſſen nicht über je 50 Schüler ſitzen ſollen. Bei dauernd vorhandener erheblich größerer Frequenz ſollen in den betreffenden Claſſen Parallelcötus eingerichtet werden. Die Frequenzüberſichten ergeben, wie wenig es an vielen Orten möglich geweſen iſt, dieſes Maß einzuhalten.“ Dieſe Ueberſichten werden S. 466 ff. gegeben und weiſen allerdings an vielen Anſtalten eine Ueberfüllung nach, welche die Reſultate des Unterrichts in verſchiedenen Richtungen nothwendig gefährden muß. Wenn in I und II 53, beziehungsweiſe 73 Schüler ſind, wie im Sommer 1863 in Lyck, oder 52, 64 wie in Brieg, in I 61 wie in Raſtenburg, 55 wie in Züllichau, 53 wie in Glogau und Ratibor, oder in IV, V, VI 75, 73, 59 wie in Königsberg (Altſt.), 61, 59, 54, ebendaſ. (kneiph.), 62, 79, 63 wie in Elbing, 70, 75 — wie in Tilſit, 54, 62, 90 wie in Culm, 58, 84, 110 wie in Prenzlau, 72, 68, 71, wie in Poſen, (Mar.-G.), 75, 69, 70 wie in Bromberg u. ſ. w., ſo iſt das Maximum in einer wirklich unerträglichen Weiſe überſchritten und das ausgeſprochene Beſtreben der Unterrichtsverwaltung, durch Theilung der Claſſen den Uebelſtänden abzuhelfen, iſt nur zu ſehr berechtigt. D. Red.

alsdann, insofern das Buch nicht schon früher als zur Einführung geeignet anerkannt ist, zur Genehmigung an den Minister zu berichten. Diese Verfügung wurde unter dem 28. April 1857 in Erinnerung gebracht, zugleich mit der Aufgabe, auf Vereinfachung und größere Uebereinstimmung der Unterrichtsmittel hinzuwirken, und mit folgender Beschränkung: „Ist die Einführung eines Buchs für ein Gymnasium oder Progymnasium einer Provinz genehmigt, so ist solche auch für andere Gymnasien und Progymnasien derselben Provinz ohne erneuerten Antrag zulässig; das gleiche Verhältnis findet bei den Real- und höheren Bürgerschulen statt; doch ist ein für Gymnasien und Progymnasien genehmigtes Schulbuch dadurch nicht zugleich als auch für Real- und höhere Bürgerschulen genehmigt anzusehen." — Einzelne Bücher und Lehrmittel werden durch Circularverfügungen anempfohlen, aber ohne daß dabei irgend ein Zwang ausgeübt wird. Die im Gebrauch befindlichen müßen jährlich in den Schulprogrammen angegeben werden.

Die Schulprogramme sind eine alte Einrichtung. In denselben gab der Director alljährlich zugleich mit der Einladung zur öffentlichen Prüfung oder zu einem Schulactus dem Publicum Nachricht über die wichtigsten Ereigniße in seiner Anstalt. Verbunden war hiemit in der Regel eine wissenschaftliche oder pädagogische Abhandlung ebendesselben von allgemeinem Interesse. Eine gegenseitige Mittheilung dieser Programme zwischen einzelnen Anstalten fand vor 1822 nur sparsam statt, in diesem Jahre wurde sie für alle Gymnasien derselben Provinz angeordnet. Das Circularrescript vom 23. Aug. 1824 ordnete für alle Schulprogramme Gleichmäßigkeit der Form und des Inhalts an. Der erste Theil soll demnach bestehen aus einer Abhandlung über einen wissenschaftlichen, dem Berufe eines Schulmannes nicht fremden, ein allgemeines Interesse, mindestens der gebildeten Stände, am öffentlichen Unterricht im allgemeinen oder an dem Gymnasium insonderheit erweckenden Gegenstand, dessen Wahl innerhalb dieser Grenzen der Beurtheilung des Verfassers überlassen bleibt; auch ist gestattet, anstatt der Abhandlung eine in dem betr. Gymnasium schon gehaltene zweckentsprechende Rede abdrucken zu lassen. Die wissenschaftliche Abhandlung sollte abwechselnd in lateinischer und deutscher Sprache geschrieben und von dem Director und sämmtlichen Oberlehrern nach der Reihenfolge verfaßt werden. Der zweite nur in deutscher Sprache vom Director abzufassende Theil soll die Schulnachrichten und die Lehrverfassung ausführlich enthalten. Zugleich wurde eine Einsendung der Programme an alle Landesuniversitäten und öffentliche Bibliotheken, sowie zum Austausch für sämmtliche höhere Schulen der Monarchie an die betr. Provincialschulcollegien angeordnet; dieser Austausch ist durch Vermittlung des k. Ministeriums seit 1836 auf fast alle deutsche Staaten und das ganze Kaiserthum Oesterreich, eine Zeit lang auch auf Dänemark, ausgedehnt worden (vgl. den Art. Programme).

Bibliotheken finden sich an allen höheren Lehranstalten zum Theil von großem Werthe, z. B. die des k. Joachimsthalschen Gymnasiums zu Berlin, auch ist für deren Vermehrung an mehreren Orten ein ansehnlicher Fonds vorhanden. Viele Anstalten besitzen seit dem dritten Decennium dieses Jahrhunderts Schülerbibliotheken, welche fast lediglich durch die Beiträge oder Schenkungen der Schüler und einzelner Gönner entstanden sind und erhalten werden. Ihr Zweck ist, den Schülern eine angemessene Lecture leicht zugänglich zu machen und sie von schädlicher dadurch abzuhalten. Allgemeine Bestimmungen über die Verwaltung der Bibliotheken giebt es nicht, sondern jede Anstalt besitzt ihre eigenen Verordnungen. Die neuangeschafften Bücher sind jährlich im Schulprogramm anzugeben. Außerdem besitzen die Gymnasien Sammlungen von Musikalien, das Joachimsthalische eine ausgezeichnete, physikalische und naturhistorische Cabinete, sehr ansehnliche z. B. das berlinische Gymnasium zum grauen Kloster, und andere zum Theil durch Geschenke entstandene oder vermehrte Sammlungen. Es hat hierin stets eine rühmenswerthe Freigebigkeit geherrscht.

Schuldisciplin. Obgleich eine allgemeine Disciplinarordnung für diese

Schulen nicht existirt, so werden dieselben doch infolge der im ganzen übereinstimmenden Instructionen für die Directoren und Classenordinarien und einzelner regelnder Circularverfügungen auch disciplinarisch in gleichmäßiger Weise geleitet. Der Geist der Ordnung, des Gehorsams und Fleißes, welchen zu bewahren oder zu erwecken das ernste Bemühen sowohl der ganzen Schulverwaltung als jedes einzelnen Lehrers ist, verbunden mit einer oft lange über die Schulzeit hinausreichenden gegenseitigen Anhänglichkeit und Zuneignng zwischen Lehrern und Schülern sind auf den preußischen hohen Schulen überwiegend und fördern und sichern die Erfolge ihrer Bestrebungen. *)

Die Hauptdisciplinarmittel sind ungekünstelte Gottesfurcht, das voranleuchtende Beispiel der Lehrer in sittlicher und wissenschaftlicher Tüchtigkeit, freundliches und ernstes Zusammenwirken der Schule und des elterlichen Hauses, anregender Unterricht, Erweckung und Beachtung eines zweckmäßigen Fleißes, stete Beförderung und Anerkennung der Fortschritte. Daher sind die meisten Disciplinarmittel positiver Art, als Versetzung auf höhere Plätze oder in höhere Classen, Lobeszeichen, Zeugnisnummern, Prämien, das wirksamste Mittel aber für die meisten und in den meisten Fällen ist die Zufriedenheit des Lehrers und das Bewußtsein, diese sich erworben zu haben. Tadelnde Bemerkungen in den Classen- oder Tagebüchern sind daher schon empfindliche Strafen, zumal wenn sie bei wöchentlichen oder monatlichen Revisionen zur Kenntnis der Directoren kommen. Das Nachsitzen und Nacharbeiten ist ein Correctivmittel für Unfleiß und Unaufmerksamkeit, darf aber nie ohne Aufsicht eines Lehrers und nur mit Einwilligung des Directors verhängt werden. Strafarbeiten, das auf englischen Schulen so beliebte Mittel, dürfen nur mit Maß und so aufgegeben werden, daß sie für den Betroffenen zugleich Uebungsarbeiten werden. Carcerstrafen für gröbere Vergehen werden nur mit Genehmigung des Directors verhängt und wirken mehr durch ihre Bedeutung als durch Ausdehnung auf viele Stunden oder durch das Abschreckende des Kerkerlocals; in manchen Anstalten giebt es ein solches gar nicht, sondern der Name der in irgend einem Schulzimmer einsam verbüßten Carcerstrafe übt hier dieselbe Wirkung. Nach der Disciplinarordnung für die Provinz Westfalen vom 24. Apr. 1833 dagegen kann diese Strafe auf mehrere Tage ohne die gewöhnliche Bequemlichkeit und Kost ausgedehnt werden. Körperliche Züchtigungen, welche noch im Anfange dieses Jahrhunderts ein sehr übliches Disciplinarmittel waren, aber mit der Zeit immer mehr beschränkt wurden, sollen nach der Verfügung des Provincialschulcollegiums der Provinz Brandenburg vom 9. März 1843 in den Gymnasien möglichst entbehrlich gemacht werden und bei Anwendung derselben soll der Grundsatz gelten, daß mehr der moralische Eindruck der Strafe als der körperliche Schmerz die Besserung des zu Strafenden bewirke. Entfernung aus der Schule kann stattfinden, wenn ein Schüler den jährigen Cursus einer Classe zweimal erfolglos durchgemacht hat. Als die äußerste Strafe ist sie anzuwenden, wenn die gewöhnlichen Schulstrafen ohne Erfolg geblieben sind, oder bei Vergehen von wirklicher Bösartigkeit oder grober Unsittlichkeit. Solche Bestrafungen sind nur nach dem Beschluß der Lehrerconferenz zu verhängen und es ist davon sogleich den betr. Eltern und Provinzaufsichtsbehörden Anzeige zu machen. Den so Entfernten darf aber nachher nicht die Aufnahme auf eine andere höhere Schule verschlossen werden, nur sind sie dort unter strenge Aufsicht zu stellen und bei Rückfälligkeit sogleich wieder zu verweisen.

Das wirksamste Disciplinarmittel sind die Censuren, welche Betragen, Aufmerksamkeit, Fleiß und Fortschritte sowie die Bemerkungen aus den Classenbüchern den

*) Der Zustand der preußischen Gymnasien scheint sich seit dem Jahre 1839, in welchem Ingersleb seine pädagogische Reise machte, in obiger Beziehung wesentlich verändert zu haben, wenn anders die Schilderung des genannten Schulmanns „Bemerkungen über den Zustand der gelehrten Schulen in Deutschland und Frankreich. Berlin 1841", wo derselbe S. 35—45 hauptsächlich über den kecken, vorlauten Geist der Gymnasialjugend mit Anführung von Thatsachen sich ausspricht, nicht unrichtig war. D. Red.

Eltern periodiſch zur Anzeige bringen und durch eine Nummer (I. IIa. II. IIb. III.) zugleich die Sitten- und Bildungsſtufe des Schülers bezeichnen.

Die Plätze in der Claſſe oder eine ſogenannte Rangordnung wird am Anfang des Semeſters, reſp. Trimeſters nach der Cenſurnummer beſtimmt, in den oberſten Claſſen überwiegend nach der Anciennetät oder nach den Beſtimmungen der Lehrerconferenz. Dieſe Plätze werden aber innerhalb des Semeſters in den unteren und mittleren Claſſen vielfach, oft wöchentlich, nach den in der Claſſe gefertigten Extemporalien gewechſelt. In den unteren Claſſen wird das ſtündliche Certiren faſt durchgängig begünſtigt; es verbindet dies bei den jüngeren Knaben mit dem pädagogiſchen Zwecke, durch Erweckung des Wetteifers die Aufmerkſamkeit und den Fleiß zu ſpannen, zugleich den nicht zu überſehenden diätetiſchen, das anhaltende Sitzen durch eine geregelte Bewegung zu unterbrechen.

Die Schüler werden in der Regel von Obertertia an mit „Sie" angeredet; die Directoren binden ſich hieran nicht.

Die Unterbringung auswärtiger Schüler iſt deren Eltern und Vormündern überlaſſen; es darf aber niemand aufgenommen werden, der nicht eine angemeſſene erziehliche Aufſicht nachweist. Die Prüfung hierüber ſteht dem Director zu. Ein Wechſel in dieſer Beziehung muß ihm ſogleich angezeigt werden, auch kann er verlangen, daß ein unangemeſſenes Penſionsverhältnis verändert oder der betr. Schüler aus der Schule genommen werde.

Berechtigungen. Eine große Zahl von Verwaltungszweigen und öffentlichen Lehrinſtituten haben mit den geſteigerten Anſprüchen, die mit dem Fortſchritt der Zeit an ihre eignen Leiſtungen gemacht worden, auch die ihrigen an die Bildung der in ihren Bereich Aufzunehmenden geſteigert, und die Anſprüche von dieſer Seite ſind andrerſeits Berechtigungen für die ſie Erfüllenden geworden. Demgemäß knüpfen ſich gegenwärtig an die höheren Schulen folgende Berechtigungen, welche für die gleichnamigen Claſſen der Gymnaſien und Realſchulen erſter Ordnung gleich gelten.

1. Abſolvirte III: Aufnahme in die obere Abtheilung der k. Gärtnerlehranſtalt zu Potsdam.

2. Reife für II: a) Aufnahme als Poſtexpeditionsgehülfe; b) techniſche Lehrerſtellen.

3. Sechsmonatlicher Beſuch der II: a) Apothekerlehrling; b) Berechtigung zum einjährigen freiwilligen Militärdienſt (bei Diſpenſation vom Griechiſchen ſechsmonatlicher Beſuch der I eines Gymnaſiums).

4. Einjähriger Beſuch der II: Poſtexpedienten, Civilanwärter.

5. Reife für OberII: Studium der Thierarzneikunde als Civileleve.

6. Reife für I: a) Civilaſpirant bei den Proviantämtern; b) Feldmeſſer; c) Markſcheider; d) Civilſupernumerar bei den Provincialverwaltungsbehörden; e) für den Juſtizſubalterndienſt.

7. Beſuch der I: Studium der Oekonomie auf den k. landwirthſchaftlichen Akademien.

8. Einjähriger Beſuch der I: a) Civilapplicant für den Militärintendanturdienſt; b) für den Marineintendanturdienſt; c) Civilſupernumerar bei der Verwaltung der indirecten Steuern; d) Zulaſſung zur Entlaſſungsprüfung bei den k. Provincialgewerbeſchulen.

9. Maturitätszeugnis: a) Facultätsſtudien; b) Diſpenſation von Ablegung des Portepeefähnrichsexamens; c) Aufnahme in die k. Bauakademie zu Berlin; d) in die k. Bergakademie zu Berlin; e) in die k. höhere Forſtlehranſtalt zu Neuſtadt-Eberswalde (bei unbedingt genügender Cenſur in der Mathematik); f) Poſteleve; g) Aufnahme in das k. Gewerbeinſtitut zu Berlin.

Entſprechende Rechte ſind verhältnismäßig an die Realſchulen zweiter Ordnung und höheren Bürgerſchulen geknüpft.

Privatſchulen und Privatinſtitute. Nach den Vorſchriften des Allgemeinen

Landrechtes haben Privatanſtalten und Privatperſonen, die ſich mit dem Unterricht und der Erziehung der Jugend gewerbsweiſe beſchäftigen wollen, bei der betr. Aufſichtsbehörde ihre Tüchtigkeit zu dem Geſchäfte vorher nachzuweiſen und ein Zeugnis derſelben auszuwirken. Dieſe Beſtimmung wurde 1811 durch das Gewerbepolizeigeſetz aufgehoben, aber 1834 wieder hergeſtellt zugleich mit der Feſtſetzung, daß die Zeugniſſe für obige Zwecke ſich nicht auf die Kenntniſſe beſchränken, ſondern ſich auf die Sittlichkeit und Lauterkeit der Geſinnungen in religiöſer und politiſcher Hinſicht erſtrecken ſollen. Für Ausländer war hierbei noch die Genehmigung des Miniſters des Innern und der Polizei erforderlich. Die Inſtruction hierüber wurde erſt unter dem 31. Dec. 1839 veröffentlicht und beſtimmte zugleich, daß Privatſchulen und Privaterziehungsanſtalten nur an ſolchen Orten geſtattet werden ſollten, wo für den Unterricht der ſchulpflichtigen Jugend durch die öffentlichen Schulen nicht ausreichend geſorgt ſei. Jede Erlaubnis zur Anlegung einer Privatlehranſtalt iſt widerruflich, und jeder zur Anlegung einer ſolchen ertheilte Erlaubnisſchein nur für den gültig, auf deſſen Namen er lautet; derſelbe erliſcht, wenn die Schule ſechs Monate nicht gehalten wird. In Betreff der Beaufſichtigung iſt ſie allen Beſtimmungen der öffentlichen Schulen unterworfen. Gemeiniglich bildet ein Geiſtlicher den Schulvorſtand. Durch Circularverfügung des Miniſters des Innern vom 17. Juni 1862 ſind die k. Regierungen ermächtigt, ohne vorherige Genehmigung desſelben die Gründung und Fortführung von Privatſchulen auch Ausländern zu geſtatten.

VIII. Chronologiſche Ueberſicht. Die höheren Schulanſtalten laſſen ſich nach der Zeit ihrer Gründung folgendermaßen chronologiſch gruppiren:

A. Sec. VIII und IX. 1) Domſchule zu Halberſtadt aus der Zeit Karls d. Gr., 1818 Domgymnaſium; 2) Domſchule zu Paderborn, 1614 Gymnasium Theodorianum; 3) Kloſterſchule zu Prüm, 1814 école secondaire, 1852 Progymnaſium; 4) Domſchule zu Münſter, 1588 jeſuitiſches Gymnaſium.

B. Sec. X—XII. 1) Stiftsſchule zu Zeiz um 967, ſeit 1820 Stiftsgymnaſium; 2) die Große Schule zu Treptow a. d. Rega um 1170, ſeit 1857 Bugenhagenſches Gymnaſium; 3) Domſchule zu Steudal (1194), Gymn. 1819.

C. Sec. XIII. 1) Schule bei St. Maria-Magdalena in Breslau 1266, Gymnaſium 1643; 2) Schule der St. Petrikirche zu Berlin (1276), cölniſches Realgymnaſium 1829; 3) Lateinſch. zu Herford (1285), Gymn. Fridericianum 1766; 4) Domſchule zu Naumburg a. S. (1290), Domgymnaſium 1822; 5) Sch. bei der Kirche zu St. Eliſabeth in Breslau 1293, Gymnaſium 1562; 6) Sch. bei dem Barfüßerkloſter zu Sagan 1294, von Wallenſtein den Jeſuiten übergeben, Gymnaſium 1846; 7) Schule zu Marienwerder (?), Gymnaſium 1812; 8) Große Schule zu Königsberg N. M., 1818 Gymn.; 9) Kneiphöfſches Gymn. zu Königsberg in Pr. (fin. 13. oder in. 14. Sec.).

D. Sec. XIV. 1) Rathsſchule zu Elbing (1300), Gymn. 1536; 2) Schule zu Neuß (1302), kurfürſtl. Gymn. 1773—1802, école secondaire 1806, Gymn. 1852; 3) Kloſterſchule zu München-Gladbach (1315), Progymnaſium 1846; 4) Parochialſtadtſchule zu Königsberg in Pr. um 1335, altſtädtiſches Gymn. ſeit 1811; 5) Lateinſchule zu Weſel (1342), Gymn. academicum 1613; 6) Gelehrtenſchule zu Liegnitz durch Combination der beiden Pfarrſchulen 1369, Gymn. 1814; 7) Lateinſch. zu Neu-Ruppin (1365), Gymn. 1812; 8) Kirchſchule zu St. Johann in Danzig (c. 1350), Realſch. 1. O. 1860; 9) Lateinſch. zu Marienburg (1351—1382), Gymn. 1860; 10) Lateinſch. des Johanniterordens (1365) und der Auguſtiner Chorherrn (1350), zu Glatz zu einem Jeſuitercollegium 1626 vereinigt, ſeit 1773 kath. Gymn.; 11) Akademie zu Culm 1386, höhere Bürgerſchule 1862; 12) aus den ſeit 14. Sec. mit dem Norbertiner Kloſter zu Wedinghauſen bei Arnsberg verbundenen Schulen entſtand 1643 das Gymnaſium Norberto-Laurentianum; 13) Zwei höhere Schulen in der Altſtadt und Neuſtadt (14. Sec.) zu Quedlinburg 1540 zu einer luther. Gelehrtenſchule, im 17. Sec. zum Gymn. illustre vereinigt; 14) die alte Lateinſch. bei der Sanct

Nicolaikirche zu Görlitz im 14. Sec. in die Stadt verlegt, seit 1565 Gymnasium Augustum.

E. Sec. XV. 1) Das Gymn. Montanum 1420, Laurentianum 1440, Cucanum 1450, zu Cöln nach manchem Wechsel seit 1815 umgewandelt in das kathol. Gymnasium an Marzellen 1820, das evang. Friedr.-Wilhelms-G. 1830, das kathol. Gymnasium an Aposteln 1860; 2) Petrischule zu Danzig (1457), Realsch. 1. O. 1860; 3) Schule zu Torgau (1480), Gymn. 1825, die Realclassen 1861 höhere Bürgerschule; 4) Lateinschule zu Seehausen i. A. M. (1482), Progymnasium 1863, Gymnasium 1865; 5) Lateinschule zu Aschersleben, Realsch. 2. O. 1859; 6) Lateinschule zu Anclam, Gymn. 1847.

F. Vor der Reformation aus unbestimmter alter Zeit. 1) Lateinschule zu Linz a. Rh., Gymnasium Martianum genannt, seit 1855 Progymnasium; 2) Lateinsch. bei der kathol. Stifts- oder Münsterkirche zu Essen, nach der Reform. Gründung einer lutherischen Bürgerschule, seit 1819 Vereinigtes Gymnasium; 3) Klosterschule zu Breden, seit 1842 Progymnasium Georgianum; 4) Kirchschulen in der Alt- und Neustadt zu Salzwedel, 1744 vereinigte Lateinschule, 1819 Gymnasium; 5) Kirchschule zu Guben, 1818 Gymnasium; 6) Große Schule zu Spandau, seit 1853 Progymnasium, 1862 Gymnasium; 7) Große Stadtschule zu Perleberg, seit 1861 Realsch. 1. O.; 8) Schule zu Prenzlau, 1812 Gymn.; 9) Lateinsch. bei der Propstei zum heiligen Geist zu Breslau; 10) Lateinschule zu Lauban, 1827 Gymn.; 11) Martinsschule zu Halberstadt, 1863 Realschule 1. O.; 12) Lateinschule zu Schleusingen, 1853 gemeinschaftliches Hennebergisches Gymnasium; 13) Schule zu Lippstadt, 1859 Realschule 1. O.; 14) Stadtschule zu Siegen, 1815 Progymnasium, 1859 Realschule 1. O.; 15) Capitelschule zu Emmerich, 1832 Gymn.; 16) Pfarrsch. zu Luckau, 1818 Gymn.; 17) Klosterschule zu Eupen, 1794 école second. communale, 1814 höhere Stadtsch., 1863 höhere Bürgerschule.

G. Sec. XVI a. Anfang des Jahrh. 1) höhere Sch. zu Attendorn, 1825 Progymnasium; 2) Lateinsch. bei den Franciscanermönchen zu Düren, 1826 Gymnasium 3) die Schule bei dem Collegiatstift St. Severi zu Erfurt, 1561 ev. Rathsgymnasium, 1820 königl. Gymn.; 4) reformirte Schule zu Kreuznach, 1802 école second., 1819 vierclassiges Gymn., 1821 sechsclassiges; 5) Lateinsch. zu Lennep, 1855 höhere Stadtschule; 6) Pfarrschule St. Laurentii zu Warendorf, 1857 Gymnasium Laurentianum; 7) alte Domschule zu Colberg, 1845 Realsch., 1858 Gymn., 1863 zugleich Realschule 2. O., 1865 Realschule 1. O.; 8) Lateinschule zu Grünberg, 1860 Realschule 1. O.; 9) evang. Pfarrsch. zu Großglogau, 1812 ev. Gymn.; 10) Rathsschule zu Stargard, 1812 vereinigtes königl. und Gröningsches Stadtgymnasium.

H. Sec. XVI b. 1520—1560. 1) Evang. Lateinsch. zu Wittenberg 1522, Gymn. 1827; 2) evang. Rathssch. zu Nordhausen 1524, Gymn. 1808; 3) Vereinigung der 3 Pfarrsch. zu Stralsund zu Einer gelehrten Sch. 1525, seit fin. 16. Seculum Gymn.; 4) Lateinsch. zu Eisleben v. Graf Alb. v. Mansfeld 1525 errichtet, mit der Andreassch. und St. Nicolaisch. 1546 zu einer „fürnehmen Lateinsch." durch Luther vereinigt, 1596 Gymn.; 5) protest. Lateinsch. zu Königsberg i. Pr. 1525, Realschule 1. O. 1860; 6) luther. Schule zu Hirschberg 1526, Gymn. 1813; 7) Vereinigung der Dom- und Stadtpfarrschule zu Brieg zur Stadtschule 1529, Gymn. illustre 1569; 8) evang. Schule zu Minden 1530, zugleich Realsch. seit 1838, Realsch. 1. O. 1859; 9) Lateinsch. zu Soest 1532, Archigymnasium 1606; 10) evang. Stadtsch. zu Bunzlau 1532, Gymn. 1861; 11) die den heil. Albinus und Aegidius gewidmete Schule zu Cottbus seit 1537 Lateinsch., 1820 Friedr.-Wilh.-Gymn.; 12) städt. Lyceum zu Frankfurt a. O. 1539, Realsch. 1. O. 1861; 13) Archigymn. illustre zu Dortmund 1543, Gymn. mit Realschule 1. O. 1862; 14) lutherisches Lyceum zu Mühlhausen 1543, Gymn. 1626; 15) Landessch. Pforta 1543; 16) fürstl. Pädagogium zu Stettin 1543, vereinigt mit der aus dem 14. Sec. stammenden Kirchsch. zu St. Jacobi zum königl. und Stadtgymn. 1805; 17) herzogl. Gymn. zu Düsseldorf 1545; 18) herzogl. Particularschule

zu Raſtenburg 1545, Gymn. 1815; 19) Lyceum zu Wernigerode 1550, Gymn. 1863; 20) Unterrichts- und Erziehungsanſtalt zu Kloſter Roßleben 1554; 21) evang. Schule zu Wetzlar 1555, Gymn. 1743; 22) Schule der reformirten Brüderunität zu Liſſa 1555, Provincialgymn. 1624, königl. Gymn. 1821; 23) herzogl. Schule zu Oels 1556, Gymn. illustre 1594, als Gymn. anerkannt 1812; 24) Stiftsſch. zu Bielefeld 1558 erweitert, bald nachher Gymn.; 25) evangel. Gelehrtenſch. zu Danzig 1558, wieder eröffnet 1817; 26) Gelehrte Schule zu Thorn 1557, zugleich Realſch. 1. O. 1861; 27) Lateinſch. zu Trarbach 1557, Progymn. 1855; 28) Gymn. zu Duisburg 1559, zugleich Realſch. 1. O. 1862; 29) Die Schule der St. Katharinen- und Amalbergenkirche zu Brandenburg, nach der Reformation Neuſtädt. Sch., erſter bekannter Rector † 1558. Vereinigtes alt- und neuſtädt. Gymn. 1798.

I. Sec. XVI c nach 1560. 1) Gelehrte Bildungsanſtalt Hosianum, zu Braunsberg 1565, Gymn. 1811; 2) ev. Freiſchule zur Vorbereitung für höhere Bildungsanſtalten zu Donndorf 1561; 3) Vereinigung der 3 Trivialſch. zu Greifswald zu Einer ev. Particularſch. 1561, Gymn. 1812, mit Realſch. 2. O. 1859; 4) Jeſuitercollegium zu Trier 1563, Gymn. 1815; 5) ev. Stadtſch. zu Neuſtettin 1570, Gymn. 1640; 6) kathol. Lateinſch. zu Andernach 1573, nach 1815 Progymnaſium, vollſtändiges Progymn. 1863; 7) die ſeit alter Zeit beſtehende Schule zu Croſſen, 1573 zur gel. Schule (Seminarium) erweitert, 1862 höhere Bürgerſch.; 8) Jeſuiterſchule zu Poſen 1573, königl. Simultangymn. 1804, in das kathol. Mariengymn. und das evang. Friedrich-Wilhelmsgymn. getheilt 1834; 9) berliniſches Gymnaſium zum grauen Kloſter 1574; 10) Domſch. zu Merſeburg 1574; Domgymn. 1820; 11) Jeſuiterſch. zu Heiligenſtadt 1575, als kurfürſtl. mainziſches Gymn. wieder eröffnet 1774, mit dem kath. Progymn. zu Erfurt vereinigt 1834; 12) Lateinſch. zu Saarbrück 1580, Gymn. und Landſchule 1604, 6claſſ. Gymn. 1818—23; 13) Jeſuitercollegium zu Coblenz 1580, kurfürſtliches Gymn. 1773, 1803 école second., Gymn. 1814; 14) Schola illustris zu Mörs 1582, Progymn. 1824, vollſt. Progymn. 1862; 15) Particularſch. zu Tilſit 1586, Gymnaſium 1812; 16) Provincialſch. zu Lyck 1588, Gymn. 1812; 17) die alte Lateinſchule in der Altſtadt Brandenburg ſeit 1589 Saldernſche Sch., vereinigt mit der neuſtädtiſchen Schule 1797, Ausſcheidung als Bürgerſch. 1817—18, Realſch. 1. O. 1859; 18) Trivialſch. im Kloſter Schuttorf bei Bentheim 1588 geſtiftet, als Gymn. illustre 1591 nach Burgſteinfurt verlegt, 1853 wieder eröffnet, 1861 zugleich Realſch. 2. Ordnung.

K. Sec. XVI. d aus unbeſtimmter Zeit. 1) Große Schule zu Cöslin, 1821 k. und Stadtgymn.; 2) ſtädtiſche Sch. zu Cüſtrin, 1859 Realſch. 2. O.; 3) Deutſche und Lateinſch. neben einander zu Elberfeld, 1789 Gymn.; 4) Lyceum zu Landsberg a. W., 1859 Gymn. mit Realſch., welche ſeit 1862 1. O.; 5) Große Stadtſch. zu Memel, 1860 Gymn.; 6) evang. Trivialſch. zu Pyritz, 1859 Gymnaſium; 7) Anfänge einer evang. gel. Sch. zu Wehlau, 1859 Realſch. 2. O.; 8) zu Graudenz a. katholiſch gel. Schule in einem Jeſuitercollegium, 1781 kath. Gymn., 1817 Seminar für katholiſche Elementarſchüler; b. evang.-luther. Stadſch., ſeit 1859 Realſch. 2. O.; 9) in der zweiten Hälfte luther. Kirchenſchule zu Inſterburg, 1834 hohe Bürger- (Realſchule), 1859 Realſch. 2. O., 1860 Gymnaſium mit Realclaſſen, welche ſeit 1862 Realſchule 1. O.; 10) neuer Aufſchwung der gel. Sch. zu Schweidnitz in d. 2. Hälfte, aufgehoben im 30jähr. Krieg, 1707 wieder eröffnet als Lyceum, 1812 Gymn.; Ende: 11) Jeſuitergymn. zu Aachen, reorganiſirt als Gymn. 1816; 12) höhere Schule zu Jülich, 1664 Jeſuitercollegium, 1862 Progymn.; 13) vom Franciscanerconvent zu Warburg vor 17. Sec. gegründete Kloſterſchule, 1642 erweitert zum Gymn. Marianum, 1856 Progymnaſium.

L. Sec. XVII. 1) Kurfürſtl. Lehranſtalt zu Joachimsthal in der Uckermark 1607, nach Berlin verlegt als Joachimsthalſches Gymn. 1650; 2) evang.-reform. Sch. zu Cleve 1617, nach dem allgem. Lehrplan f. d. proteſt. Gymnaſien eingerichtet 1782; 3) Jeſuiterſch. zu Conitz nach 1620, Gymn. 1815; 4) Jeſuitercollegium universale zu

Neiſſe 1622, kath. Gymn. nach 1773; 5) Jeſuit. höhere Sch. zu Münſtereiffel 1625, Gymn. 1774—1810, wiederhergeſtellt 1821; 6) Jeſnitercollegium Ferdinandeum zu Großglogau 1626, kath. Gymn. nach 1773; 7) Jeſuit. Gymn. zu Coesfeld 1627, vollſt. Gymn. 1828; 8) Jeſuiterſchule zu Röſſel 1631, Progymn. 1833, Gymnaſium 1865; 9) Jeſuiterſtiftung zu Breslau 1638, Collegium und Gymnaſium 1659; 10) Kloſterſch. der Franciscaner zu Recklinghauſen 1642, höhere Stadtſch. 1820, Progymnaſium 1822, Gymn. 1828; 11) Kloſterſch. des Franciscanerconvents zu Dorſten, Gymnasium Petrinum 1642, Progymn. 1856; 12) Latein. Kloſterſch. zu Neuſtadt W. Pr. 1651, Progymn. 1857, Gymn. 1861; 13) Franciscaner-Minoriten-Sch. zu Brilon 1652, Gymnasium Petrinum 1858; 14) Gymn. illustre zu Hamm 1657, Gymnaſium 1779; 15) Gymn. Dionysianum zu Rheine unter Leitung von Franciscanern 1658, Gymn. Dionysianum 1861; 16) Gymn. Thomaeum zu Kempen 1664, 1802 wieder eröffnet, 1804 école second., 1814 4claſſ. Stadtſchule, 1833 Progymnaſium, 1857 Gymnaſium; 17) Burgſch. zu Königsberg in Pr. 1664, Realſch. 1. O. 1859; 18) Jeſuiterſch. zu Oppeln 1669, kath. Gymn. 1773; 19) Jeſuiterſch. zu Deutſch-Krone 1672, Progymnaſium 1823, Gymnaſium 1855; 20) Schule beim Minoritenkloſter zu Siegburg 1673, Progymn. 1855; 21) Jeſuitergymn. zu Bonn 1673, preußiſches Gymnaſium 1814; 22) Lateinſchule zu Magdeburg 1674, Domgymn. 1822; 23) Friedrichs-Werderſches Gymn. zu Berlin 1681; 24) Collége royal français zu Berlin 1689; 25) Lateinſch. zu Wipperfürth 1690, Progymn. 1855; 26) Friedrichsſch. zu Frankfurt a. O. 1694, Friedrichsgymn. 1814; 27) die Franckeſchen Stiftungen zu Halle a. S.: Armenſch. und Pädagogium 1695, Lateinſch. 1697; 28) Friedrichscollegium zu Königsberg in Pr. Privatſch. 1698, königl. Schule 1701.

M. Sec. XVIII. 1) Ritterakademie zu Brandenburg a. H. 1705; 2) Auguſtinercollegium zu Saarlouis 1707—1789, Progymn. 1816; höhere Bürgerſch. 1862; 3) Ritterakademie zu Liegnitz 1708; 4) Evangel. Sch. zu Landeshut 1709, Realſchule 2. O. 1859; 5) Pädagogium des Kloſters U. L. F. zu Magdeburg 1711; 6) Lateinſchule zu Neuwied 1716, Gymn. 1819, ſeit 1825 theils höhere Bürgerſch., theils Gymn.; 7) Jeſuiterſch. zu Frauſtadt 1722, aufgehoben 1773, hergeſtellt 1781, Realſch. 1. Ordn. 1860; 8) Waiſenhaus und Penſionsſchule zu Züllichau 1723, k. Pädagogium 1766; 9) Große Sch. zu Gumbinnen bald nach 1724, Friedrichsgymn. 1812; 10) Erweiterung der latein. Sch. zu Potsdam 1739, Gymn. 1812; 11) Gymnasium Mariano-Seraphico-Nepomucenum zu Rietberg 1743, Progymn. 1825; 12) k. Realſch. und Friedrich-Wilhelms Gymn. zu Berlin 1747, Gymn. und Realſch. 1. O. 1859; 13) Lateinſchule zu Leobſchütz 1752, kathol. Gymn. 1802; 14) Waiſenhaus zu Bunzlau 1753, als pium corpus anerkannt mit dem Recht der Entlaſſung zur Univerſität 1760, k. evang. Waiſen- und Schulanſtalt 1805, gute Bürgerſch. 1814, jetzt Progymnaſium; 15) Erſte Realſchule in Schleſien zu Breslau 1765, schola Fridericiana 1776, Friedrichsgymnaſium 1812; 16) Schule der Franciscaner zu Hedingen 1770, fürſtl. Lateinſch. 1818, Gymn. mit Realclaſſen 1840; preuß. Gymn. 1851; 17) Erſte Handelsſchule in Magdeburg 1778—1806, zweite 1800—1817, dritte höhere Gewerbs- und Handelsſch. 1819, Realſch. 1. O. 1861; 18) Latein. Sch. zu Mühlheim a. Rhein bis 1785, Progymnaſium 1855; 19) Provincial- und Erziehungsinſtitut zu Jenkau bei Danzig 1798, gel. Schule (Conradinum) 1801—1814, Schullehrerſeminar und Erziehungsanſtalt 1819, höhere Bürgerſch. 1843; 20) Handelsſch. zu Hagen 1799, Realſch. 1. O. 1862; 21) Alte Kloſterſch. zu Eupen, 1794—1814 école sec., dann höhere Stadtſch., 1863 höhere Bürgerſchule.

N. Sec. XIX. 1) Wilbergiſches Privatinſtitut in Elberfeld 1806, höhere Bürgerſchule 1829, Realſch. 1. O. 1859; 2) Realabtheilungen der Franck. Stiftungen zu Halle 1808, Realſch. 1. O. 1861; 3) Als Progymn. 1815 zu Cöln eröffnetes Carmelitercollegium., 1820 höhere Stadtſch., 1825 ev. Carmelitergymn., 1830 Fr.-Wilhelms-Gymn.; 4) Kathol. Gymn. zu Gleiwitz 1816; 5) Knabenſch. zu Bromberg 1817,

Realſch. 1. O. 1860; 6) Ehemalige Jeſuiterſchule zu Bromberg, 1817 Gymn.; 7) Bürgerſch. zu Breslau 1817, Realſch. 1. O. am Zwinger 1859; 8) Alte Kirchſch. zu Sorau, 1818 Gymn.; 9) Cauerſche 1818 in Berlin eröffnete Privatanſtalt, 1826 nach Charlottenburg verlegt, 1840 Pädagogium, 1858 Progymn.; 10) Höhere Knabenſchule zu Inowraclaw 1819, Progymn. 1850, vollſt. Progymn. 1860; 11) Die mit der Scheutenſchen Stiftung 1819 vereinigte höhere Stadtſch. zu Crefeld, 1859 Realſch. 2. Ordn.; 12) Evang. Gymn. zu Ratibor 1819; 13) Gewerbſch. zu Münſter 1822, 1851 ſtädt. Real- und k. Provincialgewerbeſch., Realſch. 1. O. 1859; 14) Mathem. Lehranſtalt zu Erfurt 1822, Realſch. 1834, 1. O. 1859; 15) Höhere Stadtſch. zu Barmen 1823, Realſch. 1. O. 1859, die 1857 eingerichteten Progymnaſial-Parallelclaſſen ſeit 1864 Progymn., 1865 Gymnaſium; 16) Lyceum zu St. Wendel 1824, Progymn. 1856; 17) Städt. (Friedrichs-Werderſche) Gewerbſch. zu Berlin 1824, Realſch. 2. O. 1859; 18) Privatſch. zu Rheydt 1827, höhere Bürgerſch. 1860; 19) Bürgerſch. zu Erkelenz 1828, Progymn. 1856; 20) höhere Bürger- und Realſch. zu Cöln 1828, Realſchule 1. O. 1859; 21) ev. höhere Bürgerſchule zu Meſeritz 1833, Realſchule 1. O. 1859; 22) Königsſtädtiſche höhere Stadtſch. zu Berlin 1832, Realſch. 1. O. 1859; 23) Realſchule zu Neiſſe 1832, 1. O. 1863; 24) Gymn. zu Culm 1832—37; 25) Stralauer höhere Stadtſch. zu Berlin 1833, höhere Bürgerſch. 1860; 26) ſtädt. Knabenſch. zu Wittſtock 1834, Realſch. 2. O. 1863; 27) Privatſch. zu Düren als öffentl. anerkannt 1834, höhere Bürgerſchule 1863; 28) höhere Bürgerſch. zu Aachen 1835, Realſchule 1. O. 1861; 29) höhere Knabenſch. zu Mühlheim a. d. Ruhr 1835, Realſchule 1. O. 1859; 30) Realſch. zu Nordhauſen 1835, Realſch. 2. O. 1859; 31) Realſchule zu Potsdam 1835, 1. O. 1859; 32) Kreisſchule zu Krotoſchin 1836, Gymn. 1854; 33) Pädagogium zu Putbus 1836; 34) Dorotheenſtädt. höhere Stadtſchule zu Berlin 1836, Realſch. 1. O. 1861; 35) Luiſenſtädt. höhere Stadtſch. zu Berlin 1836, Realſchule 1. O. 1859; 36) Realſch. zu Elbing 1837, Realſch. 1. O. 1859; 37) höhere Bürgerſch. zu Görlitz 1837, Realſch. 1. O. 1859; 38) Realſch. zu Düſſeldorf 1838, 1. O. 1859; 39) Bürgerſchule zu Tilſit 1839, Realſch. 1. O. 1860; 40) Friedrich-Wilhelmsſch. zu Stettin 1840, Realſch. 1. O. 1859; 41) Rhein. Ritter-Akademie zu Bedburg 1841; 42) höhere Stadtſch. zu Solingen 1841; 43) evang. Privatſchule zu München-Gladbach 1842, höhere Bürgerſchule 1860; 44) Gymn. zu Oſtrowo 1845; 45) Privatanſtalt zu Hechingen 1844, pr. höhere Bürgerſch. 1859; 46) ſtädt. Realſchule zu Burg 1844, Realſch. 2. O. 1859, Gymnaſium 1864; 47) Progymn. zu Hohenſtein 1845, Gymn. 1857; 48) höhere Bürgerſch. zu Trier 1846, vereinigte höhere Bürger- und Prov.-Gewerbeſch. 1847; 49) Friedrichsgymn. und Realſch. zu Berlin 1850, letztere 1. O. 1859; 50) höhere Privatſch. zu Crefeld 1851, höhere Bürgerſchule 1863; 51) Privatſchule zu Freienwalde a. O. 1851, Progymn. 1863; 52) höhere Privatlehranſtalt zu Gütersloh 1851, Gymn. 1854; 53) Realſch. zu Stralſund 1852, 1. O. 1862. 54) Realſchule und Progymn. zu Rawicz 1853, Realſch. 1. O. 1863; 55) Alte Stadtſch. zu Greifenberg in Pommern ſeit 1852 Friedr.-Wilhelms-Gymnaſium; 56) Rectoratsclaſſe zu Schrimm zur höheren Lehranſtalt eingerichtet 1853, Progymnaſium 1861, Gymnaſium 1866; 57) Realſch. zu Poſen 1853, 1. O. 1859; 58) Alte ev. Parochialſch. zu Stolp in Pommern ſeit 1854 Realſch., 1857 Gymn. mit Realclaſſen, letztere höhere Bürgerſch. 1860; 59) Realanſtalt zu Ruhrort 1857, Realſchule 1. O. 1862; 60) Alte Lateinſchule zu Demmin Progymn. 1857; 61) höhere Knabenſchule zu Schneidemühl 1858, Progymnaſium 1863; 62) Progymn. zu Berlin 1858, k. Wilhelmsgymn. 1861; 63) Altes ſtädt. Lyceum zu Lübben, 1859 Realſch. 2 Ordn.; 64) Alte evang. gehobene Knabenſch. zu Kreuzburg in Schleſien ſeit 1860 höhere Bürgerſchule; 65) kathol. Gymn. an Apoſteln zu Cöln 1860; 66) Alte Lateinſch. zu Lauenburg in Pommern ſeit 1860 höhere Bürgerſchule; 67) Höhere Bürgerſchule zu Spremberg 1861; 68) Alte evang. Rectorſch. zu Lüdenſcheid ſeit 1862 höhere Bürgerſchule; 69) höhere Bürgerſchule zu Neuſtadt-Eberswalde 1862; 70) Progymn. zu Gneſen

1863, Gymn. 1865; 71) Realſch. 2. O. zu Eſſen 1864; 72) Luiſenſtädt. Gymnaſium zu Berlin 1864; 73) Sophiengymn. zu Berlin 1865; 74) Luiſenſtädt. Gewerbeſchule (Realſch. 2. O.) zu Berlin 1865; 75) höhere Lehranſtalt zu Jauer 1865 Gymnaſium.

IX. Ueberſicht der Gymnaſien und Realſchulen nach den Provinzen. A. Gymnaſien. I. Provinz Preußen. a) Regierungsbezirk Königsberg. 1) Königsberg in Pr., Friedrichscollegium. 2) Ebendaſ. Altſtädtiſches G. 3) Ebendaſ. Kneiphöffſches G. 4) Memel. 5) Braunsberg kathol. 6) Raſtenburg. 7) Hohenſtein. 8) Röſſel, katholiſch.

b) Reg.-Bez. Gumbinnen. 9) Gumbinnen. 10) Inſterburg. 11) Tilſit. 12) Lyck.

c) Reg.-Bez. Danzig. 13) Danzig. 14) Neuſtadt i. W. P. kathol. 15) Elbing. 16) Marienburg.

d) Reg.-Bez. Marienwerder. 17) Marienwerder. 18) Culm. kathol. 19) Thorn. 20) Conitz kath. 21) Deutſch-Krone, katholiſch.

II. Provinz Brandenburg. a) Stadt Berlin. 1) Gymnaſium zum grauen Kloſter. 2) Joachimsthalſches Gymnaſium. 3) Friedrich-Wilhelms-Gymn. 4) Franzöſiſches Gymn. 5) Friedrichs-Werderſches Gymn. 6) Friedrichs-Gymn. 7) Wilhelms-Gymn. 8) Cölniſches Real-Gymn. 9) Louiſenſtädt. Gymn. 10) Sophien-Gymnaſium.

b) Reg.-Bez. Potsdam. 11) Potsdam. 12) Brandenburg, Gymn. 13) Brandenburg, Ritterakademie. 14) Spandau. 15) Neu-Ruppin. 16) Prenzlau.

c) Reg.-Bez. Frankfurt. 17) Frankfurt a. O. 18) Landsberg a. W. 19) Königsberg i. N.-M. 20) Züllichau, Pädagogium. 21) Guben. 22) Sorau. 23) Cottbus. 24) Luckau.

III. Provinz Pommern. a) Reg.-Bez. Stettin. 1) Stettin. 2) Anclam. 3) Pyritz. 4) Stargard. 5) Greiffenberg. 6) Treptow a. R.

b) Reg.-Bez. Cöslin. 7) Cöslin. 8) Colberg, Domgymn. 9) Neu-Stettin. 10) Stolp.

c) Reg.-Bez. Stralſund. 11) Stralſund. 12) Greifswald. 13) Putbus, Pädag.

IV. Provinz Schleſien. a) Reg.-Bez. Breslau. 1) Breslau, Eliſabethgymn. 2) Ebend. St. Magdalenengymn. 3) Ebend. Friedrichsgymn. 4) Ebend. Matthiasgymn., kath. 5) Oels, 6) Brieg. 7) Schweidnitz. 8) Glatz, katholiſch.

b) Reg.-Bez. Liegnitz. 9) Liegnitz, Ritter-Akademie. 10) Liegnitz, Gymnaſium. 11) Jauer. 12) Glogau, ev. Gymn. 13) Glogau, kath. Gymn. 14) Sagan, kathol. 15) Bunzlau. 16) Görlitz. 17) Lauban. 18) Hirſchberg.

c) Reg.-Bez. Oppeln. 19) Oppeln, kathol. 20) Neiſſe, kath. 21) Gleiwitz, kath. 22) Leobſchütz, kath. 23) Ratibor.

V. Provinz Poſen. a) Reg.-Bez. Poſen. 1) Poſen, Friedrich-Wilhelms-Gymn. 2) Poſen, Mariengymn., kath. 3) Liſſa. 4) Krotoſchin. 5) Oſtrowo, kath. b) Reg.-Bez. Bromberg. 6) Bromberg. 7) Inowraclaw, ſimultan. 8) Gneſen, ſim. 9) Schrimm, ſimultan.

VI. Provinz Sachſen. a) Reg.-Bez. Magdeburg. 1) Magdeburg, Pädagogium zum Kloſter Unſerer Lieben Frauen. 2) Ebend. Domgymnaſium. 3) Snedal. 4) Seehauſen. 5) Salzwedel. 6) Halberſtadt. 7) Wernigerode. 8) Quedlinburg. 9) Burg.

b) Reg.-Bez. Merſeburg. 10) Merſeburg, Domgymn. 11) Halle, Pädagog. 12) Halle, latein. Hauptſchule. 13) Wittenberg. 14) Torgau. 15) Eisleben. 16) Naumburg, Domgymn. 17) Pforta, Landesſch. 18) Roßleben, Kloſterſch. 19) Zeitz, Stiftsgymn.

c) Reg.-Bez. Erfurt. 20) Erfurt, ſimult. 21) Mühlhauſen. 22) Heiligenſtadt, kath. 23) Nordhauſen. 24) Schleuſingen.

VII. Provinz Weſtfalen. a) Reg.-Bez. Münſter. 1) Münſter, kath. 2) Warendorf, kath. 3) Rheine, kath. 4) Burgſteinfurt. 5) Coesfeld, kath. 6) Recklinghauſen kath.

b) Reg.-Bez. Minden. 7) Minden. 8) Herford. 9) Bielefeld. 10) Gütersloh. 11) Paderborn, katholiſch.

c) Reg.-Bez. Arnsberg. 12) Arnsberg, kathol. 13) Brilon, kath. 14) Soeſt. 15) Hamm. 16) Dortmund.

VIII. Rheinprovinz und hohenzollernſche Lande. a) Reg.-Bez. Cöln. 1) Cöln, Gymn. an Marzellen, kath. 2) Cöln, Gymn. an der Apoſtelkirche, katholiſch. 3) Cöln, Friedrich-Wilhelms-Gymn. 4) Bedburg, Ritter-Akademie, kath. 5) Bonn, kath. 6) Münſtereifel, katholiſch.

b) Reg.-Bez. Düſſeldorf. 7) Düſſeldorf, katholiſch. 8) Elberfeld. 9) Barmen. 10) Duisburg. 11) Eſſen, ſimultan. 12) Weſel. 13) Emmerich, kathol. 14) Cleve. 15) Kempen, kath. 16) Neuß, katholiſch.

c) Reg.-Bez. Coblenz. 17) Coblenz, kath. 18) Wetzlar, 19) Kreuznach.

d) Reg.-Bez. Aachen. 20) Aachen, kath. 21) Düren, katholiſch.

e) Reg.-Bez. Trier. 22) Trier, kath. 23) Saarbrücken.

f) Hohenzollern. 24) Hedingen, katholiſch.

B. Progymnaſien.*) I. Provinz Brandenburg, Reg.-Bezirk Potsdam: 1) Charlottenburg, Pädagogium. 2) Freienwalde a. O.

II. Provinz Pommern. Reg.-Bez. Stettin: Demmin.

III. Prov. Schleſien. Reg.-Bez. Liegnitz: Bunzlau, Schulanſt. d. Waiſenhauſes.

IV. Prov. Poſen. Reg.-Bez. Bromberg: Schneidemühl, ſimultan.

V. Prov. Sachſen. Reg.-Bez. Merſeburg: Donndorf, Kloſterſchule.

VI. Prov. Weſtfalen, Reg.-Bez. Münſter: 1) Dorſten, kath. 2) Breden, kath. Reg.-Bez. Minden: 3) Warburg, kath. 4) Rietberg, kath. Reg.-Bez. Arnsberg: 5) Attendorn, katholiſch.

VII. Rheinprovinz und hohenzollernſche Lande. Regierungsbezirk Cöln: 1) Mühlheim a. Rh., ſimultan. 2) Siegburg, kath. 3) Wipperfürth, kath. 4) Kerpen, kath. Reg.-Bez. Düſſeldorf: 5) Mörs. 6) M. Gladbach, kath. Reg.-Bez. Coblenz: 7) Andernach, kath. 8) Linz, kath. 9) Trarbach. 10) Neuwied. Reg.-Bez. Aachen: 11) Erkelenz, kath. 12) Jülich, kath. Reg.-Bez. Trier: 13) Prüm, kath. 14) Sanct Wendel, ſimultan.

C. Realſchulen 1. Ordnung. I. Prov. Preußen. Reg.-Bez. Königsberg: 1) Königsberg i. Pr., ſtädtiſche Realſchule. 2) Ebend. Burgſchule. Reg.-Bez. Gumbinnen: 3) Inſterburg, Realcl. des Gymn. 4) Tilſit. Reg.-Bez. Danzig: 5) Danzig, Johannisſchule. 6) Danzig, Petriſchule. 7) Elbing. Reg.-Bez. Marienwerder: 8) Thorn, Realclaſſen des Gymnaſiums.

II. Prov. Brandenburg. Stadt Berlin: 1) k. Realſchule. 2) Louiſenſtädtiſche Realſchule. 3) Königsſtädtiſche Realſch. 4) Dorotheenſtädt. Realſch. 5) Friedrichsrealſchule, Parallelclaſſen des Friedrichs-Gymn. Reg.-Bez. Potsdam: 6) Potsdam. 7) Brandenburg, Saldernſche Realſch. 8) Perleberg. 9) Wittſtock. Reg.-Bez. Frankfurt: 10) Frankfurt a. O., Oberſchule. 11) Landsberg a. W., Realclaſſen des Gymn.

III. Prov. Pommern. Reg.-Bez. Stettin: 1) Stettin, Friedr.-Wilhelmsſch. Reg.-Bez. Cöslin: 2) Colberg, Realclaſſen des Domgymn. Reg.-Bez. Stralſund: 3) Stralſund.

IV. Prov. Schleſien. Reg.-Bez. Breslau: 1) Breslau, Realſch. zum heiligen Geiſt. 2) Ebend. Realſch. am Zwinger, ſim. Reg.-Bez. Liegnitz: 3) Grünberg, Friedrich-Wilh.-Schule. 4) Görlitz, 5) Landshut. Reg.-Bez. Oppeln: 6) Neiße, ſimultan.

V. Prov. Poſen. Reg.-Bez. Poſen: 1) Poſen, ſim. 2) Meſeritz. 3) Fraustadt. 4) Rawicz. Reg.-Bez. Bromberg: 5) Bromberg, ſimultan.

VI. Prov. Sachſen. Reg.-Bez. Magdeburg: 1) Magdeburg, höhere Gewerbe- und Handelsſchule. 2) Halberſtadt. 3) Aſchersleben. Reg.-Bez. Merſeburg: 4) Halle. Reg.-Bez. Erfurt: 5) Erfurt, ſim. 6) Nordhauſen.

VII. Prov. Weſtfalen. Reg.-Bez. Münſter: 1) Münſter, kath. 2) Burgſteinfurt, Realcl. des Gymn. Reg.-Bez. Minden: 3) Minden, Realcl. des Gymnaſiums.

*) Oeffentl. Schulen mit dem Lehrplan für die unteren und mittleren Cl. der Gymnaſien, zum Theil bis II mit entſprechenden Berechtigungen.

Reg.-Bez. Arnsberg: 4) Dortmund, Realclaſſe des Gymn. 5) Lippſtadt. 6) Hagen. 7) Siegen.

VIII. Rheinprovinz und hohenzollernſche Lande. Reg.-Bez. Cöln: 1) Cöln, Realſch. ſim. 2) Daſelbſt Realclaſſen des Friedr.-Wilh.-Gymn. Reg.-Bezirk Düſſeldorf: 3) Düſſeldorf, ſim. 4) Duisburg, Realcl. des Gymn. 5) Mühlheim a. d R. 6) Ruhrort. 7) Elberfeld. 8) Barmen, Realcl. des Gymn. Reg.-Bez. Aachen: 9) Aachen, ſim. Reg.-Bez. Trier: 10) Trier, ſimultan.

D. Realſchulen 2. Ordnung. I. Provinz Preußen. Reg.-Bez. Königsberg: 1) Wehlau. Reg.-Bez. Marienwerder: 2) Graudenz.

II. Prov. Brandenburg. Stadt Berlin: 1) Friedrichs-Werderſche Gewerbeſchule. 2) Louiſenſt. Gewerbeſchule. Reg.-Bez. Potsdam: 3) Prenzlau, Realclaſſen des Gymn. Reg.-Bez. Frankfurt: 4) Cüſtrin, Raths- und Friedrichsſch. 5) Lübben.

III. Prov. Pommern. Reg.-Bez. Stralſund: 1) Greifswalde, Realclaſſen des Gymnaſiums.

IV. Prov. Weſtfalen. Reg.-Bez. Minden: 1) Bieleſeld, Realcl. des Gymn.

V. Rheinprovinz und hohenzollernſche Lande. Reg.-Bez. Düſſeldorf: 1) Eſſen, ſim. 2) Crefeld.

E. Höhere Bürgerſchulen. I. Provinz Preußen. Reg.-Bez. Königsberg: 1) Pillau. Reg.-Bez. Danzig: 2) Jenkau, Pädagogium. Reg.-Bez. Marienwerder: 3) Culm, ſim. 4) Marienwerder, Friedrichsſchule.

II. Prov. Brandenburg. Stadt Berlin: 1) Stralauer höhere Bürgerſchule. Reg.-Bez. Potsdam: 2) Neuſtadt E. W. Reg.-Bez. Frankfurt: 3) Croſſen. 4) Spremberg.

III. Prov. Pommern. Reg.-Bez. Cöslin: 1) Lauenburg. 2) Stolp, Bürgerſchule mit dem Gymnaſium verbunden.

IV. Provinz Schleſien. Reg.-Bez. Oppeln: 1) Kreuzburg. 2) Neuſtadt in Oberſchleſien.

V. Prov. Sachſen. Reg.-Bez. Merſeburg: 1) Torgau, Realclaſſen des Gymnaſiums. 2) Delitzſch. Reg.-Bez. Erfurt: 3) Langenſalza.

VI. Provinz Weſtfalen. Reg.-Bez. Arnsberg: 1) Lüdenſcheid.

VII. Rheinprovinz und hohenzollernſche Lande. Reg.-Bezirk Cöln: 1) Mühlheim a. Rhein. Reg.-Bez. Düſſeldorf: 2) Crefeld kath. 3) M. Gladbach. 4) Rheydt. 5) Solingen. 6) Lennep. Reg.-Bez. Coblenz: 7) Neuwied. Reg.-Bez. Aachen: 8) Eupen. 9) Düren. Reg.-Bez. Trier: 10) Saarlouis, ſim. Hohenzollern: 11) Hechingen, katholiſch.

Hauptquellen: Das höhere Schulweſen in Preußen. Hiſtoriſch-ſtatiſtiſche Darſtellung im Auftrage des Miniſters der geiſtl., Unterrichts- und Medicinalangelegenheiten herausg. von Dr. L. Wieſe, Geh.-O.-Reg.-Rath ꝛc. Mit einer Ueberſichtskarte. Berlin, Verlag von Wiegandt und Grieben. 1864, mit den dort angegebenen Quellen. — Das Unterrichtsweſen des preußiſchen Staates von L. Rönne, 2. Band. Berlin bei Veit u. Comp. 1855. — Die preuß. Gymnaſien und höheren Bürgerſchulen von Neigebauer. Berlin bei Mittler 1835. — Jahrbuch des preuß. höheren Schulweſens für 1858 von Dr. Mushacke. Berlin, Verlag der k. Geh. Oberhofbuchdruckerei. Fortgeführt als Schulkalender bis 1866. *) Dr. E. Bonnell.

Preußen. Die Maturitätsprüfung. Die Abiturienten- oder Maturitätsprüfung der höheren Lehranſtalten bildet den Abſchluß des geſammten Schulcurſus und hat dadurch nothwendig eine Rückwirkung auf Einrichtung und Ausführung des Lehrplans. Indem ſie das zu erreichende Ziel feſtſtellt, beſtimmt ſie im weſentlichen auch den Weg, den der Unterricht einzuſchlagen hat. In dieſem Zuſammenhange iſt die Wichtigkeit der Abiturientenprüfung für die ganze Schule ſogleich erkennbar, weshalb auch allgemeine Urtheile über das preußiſche höhere Schulweſen, über ſeine Vorzüge und

*) Die zu obigem Artikel gehörigen ſtatiſtiſchen Tabellen ſ. am Ende des Bandes.

Mängel, ſo wie über ſeine wiſſenſchaftlichen und ſittlichen Erfolge, gern von dieſem Endpuncte ihren Ausgang nehmen. So berechtigt dies an ſich iſt, wird doch die Gefahr unrichtiger Vorſtellungen und unbegründeter Folgerungen nur durch eine genaue Kenntnis der thatſächlichen Verhältniſſe und ihrer geſchichtlichen Entwickelung vermieden werden können. Die nachfolgende Darſtellung will zu ſolcher Kenntnis beizutragen verſuchen.*)

Der Anfang der bisherigen Geſetzgebung über Maturitätsprüfungen in Preußen fällt in das J. 1788; die weitere Entwicklung in die Jahre 1812, 1834, 1856. Dies bezieht ſich nur auf die Gymnaſien und auf die in ihnen zu erlangende Reife für Univerſitätsſtudien. Ueber die Realſchulen wird weiter unten das Nöthige bemerkt werden.

Vor 1788 beſtanden in Preußen für die Zulaſſung zu den akademiſchen Studien nur die Schranken, welche die Univerſitäten ſelbſt zu ſetzen für gut fanden. Die Decane der einzelnen Facultäten verfuhren bei der Aufnahme nach der ihnen geſtatteten Freiheit auf ſehr verſchiedene Weiſe: ein Schulzeugnis war kein nothwendiges Erfordernis. Die alte ſchon von Luther beklagte Warnehmung, daß überall viele Unberufene und nicht hinlänglich Vorbereitete auf den Univerſitäten zuſammen kamen und dieſelben herabdrückten, wurde auch in Königsberg und Halle gemacht, und veranlaßte ſeit Anfang des vorigen Jahrhunderts mehrere königliche Edicte, welche ebenſowohl den Zweck hatten, von den Univerſitäten den Zudrang unreifer Studenten abzuwehren, wie in den Schulen ſelbſt größeren wiſſenſchaftlichen Eifer zu wecken. König Friedrich Wilhelm I. verſchärfte 1718 eine darauf bezügliche Verordnung ſeines Vaters dahin, daß die Landeskinder bei ihrer Meldung zur Univerſität „von ihren Beichtvätern und allen ihren praeceptoribus unterſchriebene testimonia vorlegen, dann von den decanis examinirt und erſt nach befundener Tüchtigkeit immatriculirt, und von den professoribus treulich angewieſen werden ſollten, welche studia und collegia ſie am erſten nach und nach fürzunehmen hätten.“ Der Erfolg ſolcher königlichen Weiſungen ſcheint aber gering geweſen zu ſein. Die Motivirung des erſten eigentlichen Prüfungsreglements, von 1788, ſpricht es aus, daß das nach älteren Verordnungen übliche Examen der neuen Ankömmlinge auf der Univerſität wegen ihrer zu großen Menge nicht mit der erforderlichen Strenge und Gründlichkeit habe geſchehen können, daß nach wie vor viele Jünglinge unwiſſend und unreif zur Univerſität eilten, die Vorleſungen daſelbſt nicht zu benutzen verſtänden, dadurch zu Müßiggang und mancherlei Unordnungen verleitet würden, und ſchließlich Urſach wären, daß viele Aemter, zu denen gründliche Kenntniſſe erforderlich, wo nicht mit unwiſſenden, ſo doch mit unzweckmäßig vorbereiteten Subjecten beſetzt würden.

Die Abhülfe ſollte nun in Prüfungsvorſchriften gefunden werden, an deren Feſtſtellung fachverſtändige Schulmänner wie Gedike und Meierotto den größten Antheil hatten. Beide gehörten der neuen Schulaufſichtsbehörde an, welche König Friedrich Wilhelm II. im Jahre 1787 unter dem Namen eines Oberſchulcollegiums in Berlin errichtet hatte, und an deren Spitze der Staats- und Juſtizminiſter Freiherr C. A. von Zedlitz ſtand. Bisweilen wird, beſonders von Gegnern der Maturitätsprüfungen, dieſe erſte preußiſche Inſtruction für dieſelben als das „Wöllnerſche Circularreſcript von 1788“ in dem Sinne bezeichnet, daß es der „Wöllnerſchen Verwaltung“ angehört habe, „die darauf ausgieng, den Geiſt zu dämpfen.“ Wöllners Name ſteht allerdings unter dem Reſcript, aber nur weil er kurz vor Erlaß desſelben zum Chef des geiſtlichen und Unterrichtsdepartements ernannt worden war. Er hat aber keinen Antheil an der Inſtruction gehabt; ſie war noch unter dem Vorſitz des Miniſters von Zedlitz feſtgeſtellt worden.

*) Aus dem betreffenden Abſchnitt meines Buchs über das höhere Schulweſen in Preußen (Berlin 1864 S. 478 ff) ſind mehrere Angaben aufgenommen, dagegen die ebendaſelbſt zu findenden literariſchen Nachweiſungen hier nicht wiederholt worden. W.

Die neue Verordnung wurde unter dem 23. Dec. 1788 publicirt und bestimmte, „daß hinfort alle von öffentlichen Schulen abgehenden Jünglinge schon vorher auf der von ihnen besuchten Schule geprüft werden und ein detaillirtes Zeugnis über ihre bei der Prüfung befundene Reife oder Unreife erhalten sollen, welches Zeugnis sie demnächst bei ihrer Inscription auf der Universität zu produciren haben, damit es dort ad acta gelegt und künftig bei ihrem Abgang von der Universität in ihrem akademischen Zeugnis resumirt werden könne. — „Die Prüfung derjenigen jungen Leute aber, die nicht auf öffentlichen Gelehrtenschulen, sondern nur durch Privatunterricht oder auch auf solchen Schulen zur Universität vorbereitet worden, die eigentlich nicht als gelehrte Schulen anzusehen, und wo daher die Vollendung der Vorbereitung zur Universität nur durch Privatunterweisung bewirkt werden kann, ist den Universitäten übertragen worden, so daß mithin künftig jedes Landeskind, das die Universität bezieht, entweder bei seiner Ankunft auf der Universität, oder schon vorher auf der von ihm bisher frequentirten Gelehrtenschule sich einer Prüfung zu unterwerfen hat." Wichtig ist, daß gleichzeitig in das Allgemeine Landrecht für die preußischen Staaten entsprechende Bestimmungen über die Zulassung zur Universität aufgenommen wurden, und daß der schon in dem obigen Edict v. 1718 neben der Rücksicht auf Universität und Schule hervortretende Anspruch auf eine zweckmäßige Vorbildung der Beamten darin eine Grundlage erhielt, daß im Theil II Tit. 12 §. 1 Schulen und Universitäten für „Veranstaltungen des Staats" erklärt wurden. Den Schulen gegenüber wurde in verschiedenen Rescripten wiederholt die Nothwendigkeit einer Controle des Staats über die Bildung derer hervorgehoben, die einst Lehrer und Leiter des Volks zu sein berufen wären.

Die nun angeordnete Prüfung sollte zu Neujahr und zu Johannis abgehalten werden und theils durch schriftliche Arbeiten, theils mündlich geschehen, und jene, ohne alle fremde Beihülfe, an einem Vor- und Nachmittage in der Schule angefertigt werden. Die Aufgaben zur schriftlichen Prüfung hatte ein Commissarius der königlichen Provincialschulbehörde mit Zuziehung des Rectors zu bestimmen. Ueber die mündliche Prüfung, welche in Gegenwart des Commissarius, sowie der Ephoren, Scholarchen, Patrone und sämmtlicher Lehrer der Schule abgehalten werden sollte, wurde nichts vorgeschrieben; das Zeugnisschema enthält jedoch die Rubriken: Kenntnisse a. in Sprachen (in den alten, in den neueren, besonders in der Muttersprache), b. in Wissenschaften (besonders in der Geschichte). Nach dem Ergebnis der Prüfung wurde ein Zeugnis der Reife oder der Unreife ausgestellt. Letzteres schloß von der Universität nicht aus: denn es war „nicht die Absicht, die bürgerliche Freiheit insofern zu beschränken, daß es nicht ferner jedem Vater und Vormund freistehen sollte, auch einen unreifen und unwissenden Zögling zur Universität zu schicken." Man hoffte, daß wenigstens mancher für unreif Erklärte doch würde zurückgehalten werden, um in wiederholter Prüfung sich ein Zeugnis der Reife zu erwerben. Universitätsbeneficien sollten nur auf ein Reifezeugnis gewährt werden. Den Rectoren und Lehrern wurde eröffnet, daß, falls einer von ihnen einem schlecht vorbereiteten Jüngling durchzuhelfen versuchen oder auf irgend eine Art bewirken sollte, daß einer der Abiturienten ohne und wider Verdienst das Zeugnis der Reife erhielte, der Rector zu einer beträchtlichen Geldstrafe werde verurtheilt werden; weshalb auch den Universitäten überlassen wurde, jeden neuen Ankömmling, bei dem der Verdacht entstände, daß er ein Reifezeugnis erschlichen, nochmals zu examiniren, und falls sich dann finden sollte, daß er noch unreif zur Universität sei, solchen Fall dem Oberschulcollegium anzuzeigen. Den Landesuniversitäten wurde gleichzeitig die Erwartung ausgesprochen, daß sie die nach der neuen Einrichtung ihnen verbleibenden, an Zahl beträchtlich verminderten Prüfungen nun mit mehr Accurateſſe vornehmen würden. Die Art ihrer Prüfungen sollte dieselbe sein wie die bei den Schulen angeordnete.

Die neue Prüfungsordnung wurde auch allen den höheren Schulen zur Kenntnis

mitgetheilt, welche nicht unter der Aufsicht des Oberschulcollegiums standen; dies waren alle schlesische, alle reformirte Schulen und unter diesen namentlich auch das Joachimsthalsche Gymnasium in Berlin, ferner alle Schulen der französischen Colonie in Preußen. Die meisten dieser Anstalten richteten sich danach, und die Universitäten wurden angewiesen, die Schüler derselben nur dann zu examiniren, wenn sie nicht ein der Vorschrift des Oberschulcollegiums entsprechendes glaubwürdiges Schulzeugnis mitbrächten. Nach dem Vorgange einiger schlesischer Gymnasien ließ man bald an mehreren Anstalten dem eigentlichen Examen ein mündliches Tentamen vorhergehen, welches entscheiden sollte, ob der Geprüfte ein halbes Jahr später zum Abiturientenexamen zuzulassen sei. Aber weder das eine noch das andere hinderte auch bei dem ungünstigsten Ausfall den Uebergang zur Universität, da sie auch mit dem Zeugnis der Unreife bezogen werden konnte, mochte dies nun von der Schule oder von der Universität selbst ausgestellt sein. Und von dieser Freiheit Gebrauch zu machen, lag ein besonders starkes Motiv für viele darin, daß die Studirenden vom Militärdienst frei waren. Dem daher rührenden Misbrauch wurde durch eine königliche Verordnung vom J. 1793 eine auf allen Gymnasien und lateinischen Mittelschulen alljährlich abzuhaltende Prüfung der geistigen Fähigkeiten zum Studiren für die cantonpflichtige Jugend entgegengesetzt, jedoch mit wenig befriedigender Wirkung, wie es scheint. Im J. 1804 wurde diese Fähigkeitsprüfung den Schulen in Erinnerung gebracht; auch in Privatinstituten erzogene junge Leute sollten sich derselben vor dem Uebergang zur Universität an einer öffentlichen Schule unterziehen.

Die neue Organisation der Staatsbehörden, zu welcher man in Preußen nach den Ereignissen der Jahre 1806 und 1807 schritt, erstreckte sich auch auf die Schulverwaltung. Das Oberschulcollegium wurde 1808 aufgehoben und die Oberaufsicht über das Unterrichtswesen dem Ministerium des Innern zugetheilt, welches 6 Sectionen enthielt, deren dritte für den „Cultus und öffentlichen Unterricht" bestimmt war. Die Leitung dieser Section wurde dem Geheimen Staatsrath Wilhelm von Humboldt übertragen (17. Dec. 1808 bis 23. Juni 1810). Als technische Räthe traten in dieselbe G. H. Nicolovius und J. W. Süvern. Ausführende Behörden waren für die Section außer den mit den Provincialregierungen verbundenen „Deputationen für Cultus und öffentlichen Unterricht" auch die 1809 errichteten „Wissenschaftlichen Deputationen" in Berlin, Breslau und Königsberg. Diesen lag es u. a. ob, auch die Ergebnisse der Abiturientenprüfungen zu beurtheilen und darüber an die erwähnte Ministerialsection Bericht zu erstatten. Zu den Mitgliedern der wissenschaftlichen Deputationen in Berlin gehörte u. a. auch Fr. A. Wolf und Schleiermacher, von denen der letztere bald auch zu den Arbeiten der Section selbst zugezogen wurde.

Die in den Ministerialacten noch vorhandenen Beurtheilungen der vorgelegten Abiturientenarbeiten und Prüfungsprotokolle lassen erkennen, wie schwer es vielen Schulen wurde, von der durch die Prüfungsordnung von 1787 ihnen gelassenen Freiheit einen angemessenen Gebrauch zu machen und in der Wahl der Gegenstände, der Zahl schriftlicher Arbeiten und dem Maß der Anforderungen das pädagogisch Rechte zu thun. Lehrreich sind darüber besonders die sorgfältigen und eingehenden Revisionsgutachten von Schleiermacher und von Süvern. In der großen Verschiedenheit des Verfahrens galt es nicht gerade für unzulässig, daß bisweilen auf derselben Schule jeder Abiturient andere Aufgaben erhielt, oder daß man hie und da die größeren Arbeiten außer der Clausur anfertigen, oder die Abschriften der Ausarbeitungen zu Hause machen ließ. Aber das Zuviel wie das Zuwenig, das Hinausgehen über die Grenzen der Schule, oder Oberflächlichkeit und Ungenauigkeit in der Beurtheilung des Geleisteten, gaben immer aufs neue Anlaß zu Rügen und Erinnerungen. Bei einigen Anstalten ließ man die Abiturienten 12 und mehr schriftliche Arbeiten anfertigen, bei anderen nicht einmal einen deutschen oder einen lateinischen Aufsatz und keine Uebersetzung aus dem Griechischen oder ins Griechische; französische Arbeiten, bald Aufsätze,

bald Exercitien, kommen nur vereinzelt vor; auch die Forderung mathematiſcher Arbeiten war nicht allgemein. Der lateiniſche Aufſatz wurde bisweilen durch Dictiren eines deutſchen Textes zu einem Exercitium gemacht. Mit dem Griechiſchen nahm man es meiſt noch ziemlich leicht; es konnte auch von einer Prüfung darin dispenſirt werden. Die Reviſoren ſchärfen wiederholt ein, die Annahme müße vertilgt werden, das Griechiſche ſei nur für die künftigen Theologen, wie denn auch angeordnet wurde, daß Unkunde der griechiſchen Sprache und ſomit ein Mangel der zum fruchtbaren Beſuch der Univerſität nöthigen Bildung, jedesmal im Abiturientenzeugnis ſelbſt der aus beſonderen Gründen von Erlernung des Griechiſchen dispenſirten Schüler bemerkt werde. Bisweilen ließ man etwas griechiſch Vorgeſprochenes nachſchreiben, zunächſt um zu ſehen, ob der Abiturient richtig und zwar mit den Accenten, die in den Arbeiten noch oft fehlten, zu ſchreiben verſtehe; danach mußte das Dictirte ins Deutſche überſetzt und mit Anmerkungen begleitet werden. Zu deutſchen Aufſätzen wurden nicht ſelten Themata gewählt, welche bei den Reviſoren ſtrengen Tadel fanden, z. B. Specialitäten aus der Geſchichte der Philoſophie, oder Gegenſtände der Moral und Religion, über welche die Jugend Eigenes zu produciren unfähig iſt; die Nothwendigkeit einer fruchtbareren Betreibung des deutſchen Unterrichts wird oft vorgehalten. — Nicht weniger mannigfaltig war die Art des mündlichen Examens. Das Ueberſetzen aus dem Lateiniſchen und Griechiſchen war allgemein; die Erklärung richtete ſich dabei überwiegend auf die Realien, Antiquitäten, Mythologie, Literaturgeſchichte u. ſ. w., ſo daß die Reviſionsurtheile vor dem Uebermaß hierin warnen und eine genauere Berückſichtigung des Grammatiſchen verlangen mußten. Im Griechiſchen blieben einige Schulen beim N. Teſtament ſtehen. Getadelt wird auch eine allzu detaillirte Prüfung in der alten Geſchichte und Geographie mit Vernachläßigung der Vaterlandskunde. Wo in der Mathematik geprüft wurde, gieng man in der Regel nicht über die Geometrie hinaus. Hin und wieder kommt ein mündliches Examen in der Phyſik, auch in der Chemie, ausnahmsweiſe auch in den beſchreibenden Naturwiſſenſchaften vor. Eine Prüfung in der Religionslehre wird in den Protokollen ſelten erwähnt, was gelegentlich zu der Erinnerung veranlaßt, die Religionskenntnis müße für einen der wichtigſten Gegenſtände des Abiturientenexamens gehalten werden, ohne daß jedoch eine allgemeine Anordnung daraus geworden wäre. Außer Rhetorik und Poetik findet ſich auch eine philoſophiſche Propädeutik als Gegenſtand mündlicher Prüfung erwähnt, worin Fragen aus der Logik, häufiger jedoch aus der Pſychologie und aus einer moraliſchen Popularphiloſophie geſtellt zu ſein ſchienen. Fr. A. Wolf bemerkt in ſeinen Berichten über mündliche Prüfungen, denen er als Commiſſarius beigewohnt, mehrmals, daß die Lehrer das Examiniren vom Docciren nicht zu unterſcheiden verſtehen.

Noch größer als in den Schulen war die Willkür des Verfahrens bei den Univerſitäten, wo es die Decane mit der Prüfung in der Regel ſo wenig ſtreng nahmen, daß ſie allgemein für die bei weitem leichtere gehalten wurde. Viele Schüler zogen es deshalb vor, aus den oberen Claſſen von der Schule abzugehen und einige Zeit zu privatiſiren, wodurch ſie in die Kategorie derer eintraten, die das Recht hatten, ſich bei der Univerſität examiniren zu laſſen. Ein anderer Weg die Prüfungsforderungen zu eludiren war, daß man ohne Schulzeugnis auf einige Monate eine auswärtige Univerſität bezog, um dann mit deren Matrikel verſehen auf einer inländiſchen die Inſcription zu verlangen, die in ſolchem Fall nicht verſagt werden konnte. Allen ſolchen Misbräuchen treten keine generellen Beſtimmungen entgegen. Vorübergehend wurde angeordnet, daß in dem letzterwähnten Fall doch ein nachträgliches Examen bei der inländiſchen Univerſität zu beſtehen ſei; auch wurde, ebenfalls vorübergehend, den Univerſitäten die Prüfung von Novitien ganz abgenommen: jeder ſollte ſich irgendwie ein Schulzeugnis verſchaffen; aber Rector, Prorector und Decane behielten das Recht, eine Nachprüfung vorzunehmen, und wenn ſie einen Widerſpruch des Reſultats ihrer

Prüfung mit dem Dimiſſionszeugnis der Schule fanden, ſollten ſie es höheren Orts anzeigen.

Die Miniſterialſection kam indes zu der Ueberzeugung, daß es durchgreifender neuer Anordnungen bedürfe; auch wurden ihr von den Provincialbehörden wiederholt darauf gerichtete Wünſche ausgeſprochen. So bittet die Regierung in Gumbinnen 1809 um einen beſtimmten Maßſtab für die Prüfungen, und daß u. a. zu den allgemeinen Anforderungen auch eine Ueberſetzung ins Griechiſche gehöre. Dieſelbe Regierung ſchlug vor, eine Minimalforderung für die einzelnen Gegenſtände der Prüfung feſtzuſetzen, um danach die Reife vom niedrigſten Grad „genügend" bis zum höchſten „vorzüglich" unterſcheiden zu können. Solche Unterſcheidungen im Prädicat der Reife waren an mehreren Schulen ſchon üblich geworden; Rector Körber in Hirſchberg bezeichnete den niedrigſten Grad mit „reif," den höheren als „reif mit Beifall," den höchſten als „reif mit Ruhm."

Infolge der an der Inſtruction von 1788 gemachten Erfahrungen und verſchiedenartiger Anregungen leitete endlich W. von Humboldt die Ausarbeitung eines neuen Prüfungsreglements ein. Die zur Berathung desſelben Berufenen konnten ſich lange nicht einigen: Ancillon ſprach ſich für völlige Abſchaffung der Abiturientenprüfungen aus; auch Süvern war geneigt, die Dimiſſionszeugniſſe der Lehrercollegien ohne beſondere Dimiſſionsprüfung für hinreichend gelten zu laſſen. Schleiermacher, der ſpäter in ſeinen Vorleſungen über Pädagogik, wiewohl er ſie im Zuſammenhange mit der Politik behandelte, doch eine Rechenſchaft der Schule an den Staat um des Staats willen für unverträglich mit ihrer Idee hielt, wollte in der Verwaltungspraxis doch eine vom Staat beaufſichtigte Abiturientenprüfung nicht entbehren: ſei es auch nur eine prohibitive Maßregel, ſo ſetze ſie doch den Ehrtrieb der Jugend in eine heilſame Bewegung, und habe oft den übereilten Abgang zur Univerſität, ſowie die Verleihung von Beneficien an Unwürdige verhindert; die Receptionsprüfungen an den Univerſitäten dagegen wollte er abgeſchafft wiſſen. Fr. A. Wolf, der verſchiedene Gutachten über den Gegenſtand verfaßte, wollte ſchließlich auf eine Erforſchung der Reife nur bei ſolchen Univerſitätsaſpiranten verzichten, die in der Folge keine Anſtellung im gelehrten Staats- und Kirchendienſt begehrten. Das Reſultat aller Verhandlungen war zuletzt die Inſtruction vom 25. Juni 1812, die unter dem 12. Oct. 1812 königliche Sanction erhielt.

Die Eigenthümlichkeit der neuen Prüfungsinſtruction war 1. die Allgemeinheit: ſie ordnete Abiturientenprüfungen für alle höheren Schulen ohne Ausnahme an; 2. die Nothwendigkeit eines Prüfungszeugniſſes, während vorher thatſächlich in vielen Fällen auch ein bloßes Dimiſſionszeugnis genügt hatte, ſogar von Stadtſchulen, die einigen Unterricht in den alten Sprachen und in der Mathematik in ihrem Lehrplan hatten, übrigens auch bisweilen durch eine und die andere vorzügliche Lehrkraft Tüchtiges leiſteten (eine Miniſterialverfügung vom 12. Nov. 1812 ſetzte für alle Anſtalten, denen die Berechtigung zu Dimiſſionsprüfungen ertheilt war, den Namen Gymnaſium feſt); 3. genauere Beſtimmungen über die Einrichtung der Prüfung, über die Gegenſtände, in welchen geprüft werden ſollte, ſo wie über das Maß der Anforderungen; 4. die Einführung der Nummern I II III zur Bezeichnung der unbedingten und der bedingten Tüchtigkeit und der Untüchtigkeit; 5. die Beſtimmung, daß von nun an das Abiturientenzeugnis bei den Staatsprüfungen mit vorgelegt werden ſollte. Lag hierin eine Rückſicht auf die Anforderungen des Staats an ſeine Beamten, ſo wurde außerdem als Zweck der Entlaſſungszeugniſſe hingeſtellt, theils den Eltern zu einer Benachrichtigung von dem Bildungsſtande ihrer Söhne zu dienen, theils die Unterrichtsbehörden in den Stand zu ſetzen, fortgehend zu beobachten, wie dem wichtigen Geſchäft der Vorbereitung zur Univerſität von den Schulen und Lehrern genügt werde.

Außer den mit den Gymnaſien verbundenen Prüfungscommiſſionen wurde für die privatim vorbereiteten oder nicht unmittelbar von einem Gymnaſium zur Univerſität

übergehenden jungen Leute bei jeder Universität eine aus Professoren derselben und aus Gymnasialdirectoren und Lehrern bestehende „gemischte Prüfungscommission" errichtet, welche die allgemeinen Vorschriften des neuen Reglements eben so wie die Schulprüfungscommissionen zu befolgen hatte. Im J. 1817 wurden die gemischten Commissionen aufgelöst und ihr Prüfungsgeschäft den wissenschaftlichen Prüfungscommissionen übertragen.

Als schriftliche Prüfungsarbeiten wurden verlangt ein deutscher, ein lateinischer, ein französischer Aufsatz, eine deutsche Uebersetzung aus dem Griechischen und eine Uebersetzung ins Griechische. Nur bei diesen beiden letzten Arbeiten war der Gebrauch eines Lexikons gestattet. Die schriftlichen Arbeiten sollten Proben des Talents der Examinanden sein, in der mündlichen Prüfung mehr die positiven Kenntnisse dargelegt werden. Sie erstreckte sich auf alle Sprachen, die in der Schule gelehrt werden, auf Mathematik, Geschichte, Geographie, Naturlehre. Bei der Interpretation der alten Autoren sollte lateinisch gesprochen werden. Im Griechischen waren auch die Chöre der Tragiker nicht ausgeschlossen. Die Prüfung im Französischen durfte unterbleiben. In der Mathematik giengen die Forderungen bis zu den Gleichungen des zweiten Grades und zur ebenen Trigonometrie. Eine Prüfung in der Religionslehre, nicht vorgeschrieben, sondern den Schulprüfungscommissionen anheimgestellt, wurde an vielen Gymnasien beibehalten, und später, 1829, genehmigte das Ministerium sogar nach dem Antrage des rheinischen Schulcollegiums, daß darin eine schriftliche Prüfung nach Verschiedenheit des kirchlichen Bekenntnisses durch einen resp. vom evangel. Consistorium und vom kathol. Diöcesanbischof zu ernennenden Commissarius abgehalten werde. Wer in dieser Prüfung nur das Prädicat „mittelmäßig" erlangte, sollte, wie gut auch seine wissenschaftlichen Kenntnisse befunden worden, Nr. I nicht erhalten. Dieselbe Anordnung wurde 1830 auch für die Provinz Westfalen genehmigt. Besondere Aufmerksamkeit sollte nach der neuen Prüfungsinstruction darauf gerichtet werden, ob die zur Universität Uebergehenden auch die dazu erforderliche sittliche Reife besäßen. Die sämmtlichen Prüfungsverhandlungen wurden nach wie vor mit den darüber von den wissenschaftlichen Deputationen abgegebenen Gutachten an die Centralstelle zu Berlin eingereicht.

Daß auch die Prüfungsordnung von 1812, wie sich bald zeigte, nicht im Stande war, die bei der früheren Einrichtung wargenommenen Uebelstände zu entfernen und den Universitäten eine größere Zahl wohlvorbereiteter Jünglinge zuzuführen, lag hauptsächlich in dem Nebeneinander der Schul- und der gemischten Prüfungscommissionen, sowie darin, daß auch mit Nr. III, dem Zeugnis der Untüchtigkeit, die Universität besucht werden durfte. Dies zu verbieten hielt man mit der den Eltern der Examinanden zustehenden Freiheit ihrer Entschließung unverträglich. Die nachsichtige Beurtheilung, welche man zuerst grundsätzlich allen aus dem Kriege zurückkehrenden Gymnasiasten gewährte, wurde bald besonders von den gemischten Commissionen weiter ausgedehnt. Aber es konnte ja auch dem Unwissendsten, wenn er sich der Prüfung unterzog, die Nr. III und auf dieses Zeugnis die Immatriculation nicht versagt werden, und so blieb auf den Universitäten ein Zusammenfluß außerordentlich verschieden vorbereiteter junger Leute. An der Universität zu Bonn war das Verhältnis der von der akademischen Prüfungscommission daselbst in den Jahren 1818 bis 1823 an Maturitätsaspiranten ausgestellten Zeugnisse folgendes: 1818 (unter 16) 1 Nr. II, 15 Nr. III; 1819 (unter 103) 5 Nr. I, 11 Nr. II, 87 Nr. III; 1820 (unter 96) 8 Nr. II, 88 Nr. III; 1821 (unter 118) 19 Nr. II, 99 Nr. III; 1822 (unter 139) 1 Nr. I, 16 Nr. II, 122 Nr. III; 1823 (unter 145) 16 Nr. II, 129 Nr. III. Nicht viel besser stand es bei den übrigen Universitäten. Ueberall benutzte eine große Zahl von Jünglingen die dargebotene Gelegenheit, schnell zu der Freiheit des akademischen Lebens und zu den Genüssen wie zu den Vortheilen desselben zu gelangen, ohne dazu vorbereitet zu sein. Directoren und Schulbehörden hatten daher unaufhör-

lichen Anlaß über die Nachtheile zu klagen, die für die Gymnasial-, wie für die akademischen Studien daraus entständen. So richtete das Schulcollegium zu Münster (Ref. Kohlrausch) 1824 die dringende Bitte an den Minister von Altenstein, doch Maßregeln zu treffen, die dem Zudrang völlig unwissender Menschen zur Universität eine gesetzliche Schranke entgegensetzten: jedem, der es mit der wissenschaftlichen und praktischen Tüchtigkeit der nächsten Generation ernstlich meine, müße das Herz bluten, wenn er den Verfall des akademischen Studiums warnehme; die jungen Leute kämen zur Prüfung ohne Kenntnis des Griechischen, der Geschichte, der Geographie, der Mathematik, und lieferten lateinische Prüfungsarbeiten, die mit der Latinität nur die Buchstaben gemein hätten. Ebenso bittet 1824 die Universität Halle, daß es gestattet sein möchte, Subjecten, die kaum für Quarta, oft nicht einmal für Sexta reif wären, kein Zeugnis mit Nr. III, sondern mit Null geben zu dürfen, so daß auf solche Zeugnisse dann nicht die Immatriculation gewährt, sondern nur gestattet würde, daß die Inhaber derselben als Chirurgen, Apotheker, Eleven der Forst- und Bauwissenschaft, Liebhaber der schönen Künste, Oekonomen u. dgl. m. einzelne Vorlesungen hören könnten; dasselbe möchte auch denen gewährt werden, die ausdrücklich auf jede spätere Anstellung verzichteten und selbst das Bekenntnis ablegten, ganz unfähig zum Studium einer Facultätswissenschaft zu sein. Auch 1825 kommt ebendaher die Bitte an den Minister, er möge doch die wissenschaftliche Commission von der entwürdigenden Zumuthung befreien, Müller, Brauer, Oekonomen, Handwerker u. dgl. m. zu examiniren, welche durch die Matrikel einzig das Privilegium erlangen wollten, durch einen einjährigen Dienst ihre Militärpflicht zu erledigen; es seien bisweilen so einfältige Menschen, daß sie der deutschen Buchstaben nur sehr schwerfällig sich bedienen könnten, des lateinischen Alphabets aber nicht, die auch ihrer Unwissenheit kein Hehl hätten und nichts begehrten, als das Zeugnis der Untüchtigkeit, Nr. III.

Infolge solcher Erfahrungen erschienen nach und nach verschiedene Verfügungen, die der Willkür steuern sollten. Wer ohne Examen vom Gymnasium abgegangen war, sollte nicht sogleich, sondern erst nach einem halben, dann nach einem ganzen Jahr bei einer wissenschaftlichen Commission zur Prüfung zugelassen werden, und diese das Recht haben, allen denen ein Zeugnis zu versagen, welche nicht nachzuweisen vermöchten, daß sie in einem Hauptfach in der ersten Classe eines Gymnasiums gesessen hätten, oder doch hätten sitzen können, wenn sie überhaupt vorher ein Gymnasium besucht hätten. Bei den während der Universitätszeit gestatteten Nachprüfungen kam es nicht selten vor, daß ein Zeugnis der Tüchtigkeit für akademische Studien erst kurz vor dem Abgange von der Universität erworben wurde, und so nur zur Täuschung der künftigen Examinatoren solcher jungen Leute in ihrem Universitätsabgangszeugnis bemerkt werden konnte, sie hätten mit einem Zeugnis der Reife studirt. Es wurde deshalb, 1831, festgesetzt, daß diejenigen, welche die Universität mit Nr. III bezogen hatten, sich innerhalb 18 Monate, vom Tage der Immatriculation an gerechnet, bei einer wissenschaftlichen Commission wieder zur Prüfung stellen, nach Ablauf dieser Frist aber von keiner Commission zur Prüfung angenommen werden sollten; und wer bei der Nachprüfung wieder Nr. III erhielt, sollte dann weiter nicht zu einer Prüfung zugelassen werden. Am wirksamsten zeigten sich diejenigen Verfügungen, welche auf den Zusammenhang der Reife für die Universitätsstudien mit den Staatsprüfungen Bezug nahmen, und durch welche namentlich für die Theologen, die Mediciner und die Juristen von den betreffenden Ministerien bestimmt wurde, daß wer mit Nr. III die Universität bezogen und auf derselben sich kein besseres Zeugnis erworben hätte, von den Staatsprüfungen ausgeschlossen sein sollte. Die Wirkung war auch darin bemerkbar, daß die Zahl derer, die sich nicht auf der Schule, sondern bei einer wissenschaftlichen Commission der Maturitätsprüfung unterzogen, bald sehr abnahm.

Mehrere beachtenswerthe Verfügungen des Ministeriums und der Provincialbehörden hatten den Zweck, eine der Intention der Prüfungsordnung von 1812 ent-

ſprechende Ausführung derſelben zu ſichern. So wird die Einrichtung der Prüfung im Griechiſchen und im Deutſchen mehrmals beſprochen. Schleiermacher nahm bei der Superreviſion der Arbeiten Gelegenheit, beſonders eine paſſendere Wahl der Themata zu den deutſchen Aufſätzen zu empfehlen; die Aufgaben ſeien zu oft von der Art, daß ſie eine Reife des Urtheils in Anſpruch nähmen, die man bei Schülern noch nicht vorausſetzen könne, wovon die Folge, daß dieſe Schülerarbeiten bei dürftigen und gewöhnlichen Gedanken mit einer geſuchten, ſich philoſophiſch geberdenden Sprache prunkten; die Directoren ſollten erwägen, ob nicht hiſtoriſche Themata den Vorzug verdienen, weil ſie dem Schüler einen beſtimmten Gang vorzeichnen und im Ausdruck ihn mehr binden, wogegen Aufgaben aus dem Gebiet der Moral, der Pſychologie u. dgl. m. ihm eine Zuſammentragung gewöhnlicher Gedanken und alltäglicher Phraſen erlauben. 1830 wurde angeordnet, daß, wo philoſophiſche Propädeutik in den Lehrplan aufgenommen ſei, auch bei der Abiturientenprüfung darauf Rückſicht genommen und Fragen daraus an die Prüfung in der höheren Grammatik angeſchloſſen werden ſollten.

Nachdem man ſich lange viel Mühe gegeben hatte, die Inſtruction von 1812 zu ergänzen, zu halten und zu ſtützen, kam man allmählich an entſcheidender Stelle zu der Ueberzeugung, daß ſie eben ſo unzulänglich ſei, wie das Reglement von 1788. Der Miniſter von Altenſtein beſchloß deshalb eine neue Prüfungsordnung vorzubereiten, und erforderte zu dem Ende im J. 1831 zunächſt die Gutachten der Univerſitäten, der wiſſenſchaftlichen Prüfungscommiſſionen, der Provincialſchulcollegien, ſo wie einzelner Directoren und Lehrer. Aufhebung der Abiturientenprüfungen wurde von keiner Seite beantragt. Herbart in Königsberg ſah in ihnen ungeachtet ihrer damaligen mangelhaften Einrichtung doch ein Mittel zur Hebung der Gymnaſien. Der Schulrath Otto Schulz in Berlin erklärte, daß, wenn es doch Gründe gebe, behufs der Verſetzung in höhere Claſſen Translocationsprüfungen zu halten, viel ſtärkere für Beibehaltung der Abiturientenprüfungen vorhanden ſeien. Die bei weitem überwiegende Zahl der Vota gieng aber dahin, ſämmtliche Maturitätsprüfungen an die Gymnaſien zu verweiſen; es wurde jedoch von mehreren Seiten auch zur Erwägung empfohlen, ob man nicht die Abiturienten einer Provinz oder eines anderen größeren Diſtricts behufs gemeinſamer Prüfung durch eine dazu zu ernennende Commiſſion aus Gymnaſial- und Univerſitätslehrern, an demſelben Ort zuſammenkommen laſſen wolle, etwa in der Weiſe des württembergiſchen Landexamens.

Hinſichtlich des Zeitpuncts der Zulaſſung zur Prüfung wurde in einigen Gutachten mit Recht bemerkt, daß das Biennium der Prima durch die frühzeitigen Prüfungsvorbereitungen großen Abbruch erleide. Otto Schulz rügte die Unſitte einiger Gymnaſien, daß die Abiturienten vom erſten Beginn der Prüfung an den Unterricht nicht mehr regelmäßig zu beſuchen brauchten, ſo daß das vierte Semeſter in Prima, zu böſem Beiſpiel für die bleibenden Schüler, ihnen größtentheils verloren gehe. Auch Gotthold wünſchte, daß nur wer zwei volle Jahre in der erſten Claſſe geweſen, ſich danach zur Prüfung melden dürfe. Das Provincialſchulcollegium in Königsberg beantragte, nach dem zweijährigen Primacurſus noch ein Semeſter der Wiederholung zu widmen und erſt dann die Prüfung eintreten zu laſſen. Auch Braniß in Breslau ſchlug vor, hinter der zweijährigen Prima noch eine einjährige Abiturientenclaſſe einzurichten, wo die wichtigſten Schulgegenſtände von einem höheren, zuſammenfaſſenden wiſſenſchaftlichen Standpuncte vorzutragen wären. — In Betreff der Anforderungen bat das Provincialſchulcollegium in Stettin, es als maßgebend beſtimmt auszuſprechen, daß den Alterthumswiſſenſchaften bei der Prüfung entſchieden der Vorrang gebühre. Die wiſſenſchaftliche Prüfungscommiſſion in Breslau wünſchte u. a., daß einige Claſſiker namhaft gemacht würden, welche jeder Abiturient ganz geleſen haben müße. Die meiſten Gutachten waren dafür, daß alle Abiturienten einer Anſtalt dieſelben Aufgaben zu bearbeiten hätten. Das Provincialſchulcollegium in Coblenz bat für das Zeugnis der Reife ein unter allen

Umſtänden zu leiſtendes Minimum feſtzuſetzen. Von den bei der mündlichen Prüfung vorzulegenden Schriftſtellern wünſchten die meiſten den Tacitus und die griechiſchen Tragiker ausgeſchloſſen, in der ſchriftlichen aber das griechiſche Extemporale zur Erprobung der grammatiſchen Sicherheit beibehalten zu ſehen. Von der wiſſenſchaftlichen Prüfungscommiſſion in Halle wurde eine Beſtimmung gegen bloß phraſeologiſche lateiniſche Aufſätze gewünſcht, und von anderer Seite gegen Themata, zu denen leicht vorher gefertigte Proömien benutzt werden könnten. Das Lateinſprechen bei der mündlichen Prüfung wurde wegen des engen Kreiſes, in dem ſich das Notenlatein bewege, von mehreren für unnöthig erklärt. Das Franzöſiſche wurde meiſt gebeten dem Privatfleiß überlaſſen zu dürfen oder doch bei der Prüfung nur mäßige Forderungen darin zu ſtellen. Eine Prüfung im Hebräiſchen dagegen wurde für nothwendig gehalten. Für die Geſchichte wurde eine ſtärkere Berückſichtigung der deutſchen und preußiſchen neben der griechiſchen und römiſchen gewünſcht. In der Mathematik ſchien vielen eine Steigerung der früheren Anforderungen zuläſſig und wünſchenswerth; ebenſo in der Phyſik. Daß eine Prüfung in der Religionslehre und in der philoſophiſchen Propädeutik nicht allgemein angeordnet geweſen, wurde von mehreren als eine Lücke des Reglements bezeichnet. Heinrich Ritter, damals Mitglied der wiſſenſchaftlichen Prüfungscommiſſion zu Berlin, wünſchte die Reife beſonders von der in der Philoſophie und im deutſchen Aufſatz bewieſenen allgemeinen Bildung abhängig gemacht zu ſehen: nur müßten zu letzterem Themata vermieden werden, bei denen der Schüler ſich auf moraliſchen Gemeinplätzen bewege; am beſten ſei es, Aufgaben aus einem wiſſenſchaftlichen Gebiet zu nehmen, das den Abiturienten bereits durch eine lebendige Anſchauung bekannt geworden. Hervorgehoben möge aus den Votis auch das werden, daß mehrere Schulcollegien für die mündliche Prüfung eine auf den weſentlichen Unterſchied des Examinirens vom Dociren hinweiſende Vorſchrift wünſchten. Für Beibehaltung der bisherigen drei Zeugnisſtufen ſprachen ſich wenige aus; einige beantragten, die für Nr. II ſchon vielfach üblichen unterſcheidenden Zuſätze („mit Auszeichnung" u. dgl.) allgemein feſtzuſetzen; die meiſten aber hielten gänzliche Aufhebung der Nummern für das Zweckmäßigſte. Heinrich Ritter bemerkte: die Nr. I (das Zeugnis gleichmäßig befriedigender Leiſtungen in allen Lehrgegenſtänden) errege zuweilen den Dünkel, als ob ſie über die gewöhnliche Reife der Abiturienten erhebe, obgleich das nicht der Sinn derſelben ſei. Der fähigere und reifere Abiturient, welcher für die Wiſſenſchaft viel zu leiſten verſpreche, könne nach den zu befolgenden Beſtimmungen oft nur Nr. II erhalten, während der weniger fähige Nr. I davon trage. Was für die unbedingte Tüchtigkeit verlangt werde, könne bei Gelehrigkeit und Fleiß ein mittelmäßiger Kopf leiſten, der nach keiner Seite hin ausgezeichnet ſei. Aehnlich ſprach ſich ſein College Lachmann gegen die drei Nummern und für eine Unterſcheidung der Zeugniſſe bloß nach Reif und Unreif aus, beſonders um dem ehrſüchtigen Streben nach Nr. I vorzubeugen, das weder der Charakterbildung, noch meiſtens auch der wiſſenſchaftlichen Ausbildung zuträglich ſei; die mit Nr. I Dimittirten ſeien nachher oft am wenigſten brauchbar, eine auch von anderen Seiten beſtätigte Warnehmung. Einige wünſchten für das Prädicat Reif noch eine Beifügung, ob reif ſchlechthin, oder reif für ein beſtimmtes Fach.

Der mit Berückſichtigung der eingegangenen Gutachten im Unterrichtsminiſterium ausgearbeitete Entwurf eines neuen Reglements wurde vom Miniſter von Altenſtein zuvörderſt den übrigen Staatsminiſtern mitgetheilt und erhielt nach Inhalt und Form deren faſt uneingeſchränkte Zuſtimmung. Es iſt das noch jetzt gültige, unter dem 4. Juni 1834 feſtgeſtellte, unter dem 25. Juni 1834 vom König beſtätigte Reglement. Das weſentliche Neue in demſelben iſt, daß die Maturitätsprüfungen ausſchließlich den Gymnaſien überwieſen und an Stelle der Nummern I II III die Prädicate Reif und Unreif geſetzt ſind. Die Zulaſſung zur Prüfung geſchieht im vierten Semeſter des Biennium der Prima; bei Schülern, die ſich durch ihre Geſammtbildung und ſittliche Reife auszeichnen, kann ſie ausnahmsweiſe ein halbes Jahr früher erfolgen;

andererſeits ſollen diejenigen, bei denen dieſe Eigenſchaften noch nicht hinlänglich vorhanden ſind, vom Eintritt in die Prüfung abgemahnt, doch ſoll ihnen dieſelbe, wenn ſie bei ihrem Entſchluß verharren, im vierten Semeſter nicht verweigert werden.

Die Anforderungen in den einzelnen Objecten waren durch das neue Reglement genauer feſtgeſtellt, zum Theil ermäßigt. Schriftliche Prüfungsarbeiten ſollten ſein: ein deutſcher und ein lateiniſcher Aufſatz; hinzukam ein lateiniſches Extemporale. Der Entwurf verlangte auch ein griechiſches: „ein kurzes Penſum aus dem Deutſchen oder Lateiniſchen ins Griechiſche zu überſetzen, lediglich zu dem Zweck, um zu ermitteln, ob und in wie weit die Examinanden ſich in der griechiſchen Formenlehre und in den feſtſtehenden Hauptregeln der griechiſchen Syntax die erforderliche Sicherheit erworben haben." Auf den Wunſch des Juſtizminiſters Mühler ließ der Miniſter v. Altenſtein dieſe Forderung fallen, mit dem Vorbehalt, die grammatiſche Sicherheit im Griechiſchen bei der mündlichen Prüfung zu erforſchen. Es wurde alſo bei dieſer Sprache nur die ſchriftliche Ueberſetzung eines in der Schule nicht geleſenen Stücks aus einem proſaiſchen oder poetiſchen Autor verlangt. Im Franzöſiſchen ferner kein Aufſatz, ſondern die Ueberſetzung eines grammatiſch nicht ſchwierigen Penſums aus dem Deutſchen. In der Mathematik die Löſung zweier geometriſcher und zweier arithmetiſcher Aufgaben. Die künftigen Theologen und Philologen ſollten außerdem ein geeignetes Stück aus dem hebr. A. Teſtament ins Lateiniſche überſetzen und grammatiſch analyſiren. Gegenſtände der mündlichen Prüfung ſollten im Deutſchen ſein: allgemeine Grammatik, Proſodie, Metrik, Literaturgeſchichte. Im Lateiniſchen ſollten Stellen aus Cicero, oder Salluſt, oder Livius, oder Virgil, oder Horaz, im Griechiſchen aus einem leichteren Proſaiker oder Homer zur Ueberſetzung und Erklärung, ſowie zum Nachweis der nöthigen hiſtoriſchen, antiquariſchen, mythologiſchen Kenntniſſe u. ſ. w. vorgelegt werden. Tacitus und Sophokles ſind nicht erwähnt. Bei dem römiſchen Autor ſollte die Prüfung in lateiniſcher Sprache geſchehen, auch den Examinanden Gelegenheit gegeben werden, in zuſammenhängender Rede ihre Fertigkeit im mündlichen lateiniſchen Ausdruck zu zeigen. Eine entſprechende Anordnung iſt für das Franzöſiſche gegeben. Anforderungen in der Religion: Kenntnis der chriſtlichen Glaubens- und Sittenlehre, der Hauptmomente der Geſchichte der chriſtlichen Kirche und des Inhalts der heil. Schrift, wobei Bekanntſchaft mit der Grundſprache des N. Teſtaments nachzuweiſen. Die mündliche Prüfung ſollte ſich ferner erſtrecken auf die alte, die deutſche und die vaterländiſche Geſchichte, auf Geographie, auf Naturbeſchreibung, auf Mathematik und Phyſik, in beiden mit nicht weſentlich geſteigerten Forderungen, endlich auf philoſophiſche Propädeutik: empiriſche Pſychologie und Logik. Die zum Studium der Theologie oder der Philologie Uebergehenden ſollten außerdem auch im Hebräiſchen mündlich geprüft werden. Auf die Sprachenverhältniſſe der Provinz Poſen war angemeſſene Rückſicht genommen. Die, aus dem Director, den Lehrern der oberſten Claſſe, einem Mitgliede des Ephorats, Scholarchats oder Schulcuratoriums und einem Commiſſarius des Provincialſchulcollegiums beſtehende Prüfungscommiſſion war ermächtigt, die mündliche Prüfung in dem einen oder andern Gegenſtande zu beſchränken, wenn die Examinanden darin bereits durch ihre ſchriftliche Arbeiten den Forderungen genügt hatten. Für die ganze Prüfung ſpricht §. 11 des Reglements als leitende Grundſätze aus: daß bei dem ganzen Prüfungsgeſchäft jede Oſtentation ſowie alles zu vermeiden ſei, was den regelmäßigen Gang des Schulcurſus ſtören und die Schüler zu dem Wahn verleiten könnte, als ſei ihrerſeits bloß zum Beſtehen der Prüfung während des letzten Semeſters ihres Schulbeſuchs eine beſondere mit außerordentlicher Anſtrengung verbundene Vorbereitung nöthig und förderlich. Der Maßſtab für die Prüfung könne und ſolle derſelbe ſein, welcher dem Unterricht in der oberſten Claſſe und dem Urtheil der Lehrer über die wiſſenſchaftlichen Leiſtungen der Schüler dieſer Claſſe zum Grunde liege; bei der Schlußberathung über den Ausfall der Prüfung ſolle nur dasjenige Wiſſen und Können und nur diejenige Bildung der Schüler entſcheidend ſein, welche wirkliches Eigenthum

derſelben geworden. Eine ſolche Bildung laſſe ſich nicht durch eine übermäßige Anſtrengung während der letzten Monate vor der Prüfung, noch weniger durch ein verworrenes Auswendiglernen von Namen, Jahreszahlen und unzuſammenhängenden Notizen erjagen, ſondern ſei die langſamreifende Frucht eines regelmäßigen, während des ganzen Gymnaſialcurſus ſtetigen Fleißes.

Es währte, wie es nicht anders ſein konnte, längere Zeit, bis die Prüfungscommiſſionen der Gymnaſien ſich in der Anwendung des neuen Reglements mit der ihnen zuſtehenden Freiheit bewegten. Verſchiedene Bedenken und Anfragen, welche dem Miniſterium vorgelegt wurden, veranlaßten erläuternde und ergänzende Reſcripte. Wenige Jahre nach der Publication gab die Erregung, welche der Aufſatz des Medicinalraths Dr. Lorinſer „Zum Schutz der Geſundheit in den Schulen“ in weiten Kreiſen hervorgerufen hatte, dem Miniſterium Gelegenheit, ſich in der Verordnung vom 24. Oct. 1837 auch über die Intention und richtige Auffaſſung des Prüfungsreglements auszuſprechen. Es ſei die Abſicht geweſen, heißt es daſelbſt, eine gleichmäßige und intenſiv gründliche Durchbildung der Schüler herbeizuführen und die einzelnen Anforderungen an die Abiturienten ſo zu ermäßigen, daß jeder Schüler von hinreichenden Anlagen und von gehörigem Fleiß der letzten Prüfung mit Ruhe und ohne ängſtliche und in der nächſten Folge nach der Anſtrengung erſchlaffende Vorbereitungsarbeit entgegenſehen könne. Das Reglement verurtheile die Schüler der oberſten Claſſe keineswegs das letzte Jahr hindurch zu einem polyhiſtoriſchen Treiben und einem encyklopädiſchen Gedächtniſsweſen: es werde weder einzelnen, noch vielen, noch allen Lehrobjecten, ſondern nur der an ihnen gewonnenen Geſammtbildung des Geprüften, der durch längere Beobachtung begründeten Kenntnis der Lehrer von ſeinem ganzen wiſſenſchaftlichen Standpuncte und dem Geſammteindruck der Prüfung in Hinſicht auf die Beurtheilung der Reife ein entſcheidendes Gewicht beigelegt. Das Miniſterium habe die Beruhigung, daß ſämmtliche Provincialſchulcollegien im Einverſtändnis mit dem Urtheil unbefangener und umſichtiger Schulmänner die Forderungen des Reglements nicht für zu hoch geſtellt, ſondern für angemeſſen, und eine Herabſetzung derſelben für unräthlich und unthunlich erachteten; auch werde bereits in nicht wenigen Anſtalten der Hauptzweck des Reglements, eine lebendige und regelmäßige Theilnahme an den Unterrichtsgegenſtänden zu wecken, der tumultuariſchen Vorbereitung ein Ziel zu ſetzen, und durch die conſequente Richtung der Schüler auf das Weſentliche und Dauernde dem unruhigen und leidenſchaftlichen Streben der Eitelkeit und des Ehrgeizes einen Zügel anzulegen, glücklich erreicht. Die Zahl der Prüfungsgegenſtände könne nicht vermindert werden; in einzelnen derſelben die Prüfung nach Befinden zu beſchränken, ſei jede Commiſſion befugt. Eine Ausſchließung der Religionslehre von der Prüfung, die von mehreren Seiten beantragt worden, könne um ſo weniger genehmigt werden, je unerläßlicher es ſei, daß der abgehende Schüler gerade in dem weſentlichſten und wichtigſten Lehrgegenſtande irgend ein Zeugnis ablege, in wie weit er die ewigen Wahrheiten des Chriſtenthums aufgefaßt und ſich ihren lebendigen Zuſammenhang zum Bewußtſein gebracht habe.

Von ſpäteren, das Reglement ergänzenden, reſp. modificirenden Verfügungen ſind erwähnenswerth: (1841) Mit den ſchriftlichen Prüfungsarbeiten der Abiturienten und dem über die ſchriftliche Prüfung geführten Protokoll ſollen dem k. Commiſſarius ſämmtliche in Prima von dem Abiturienten angefertigte ſchriftliche Arbeiten und die Cenſuren, welche ſie bei der Verſetzung aus Secunda und als Primaner erhalten haben, vorgelegt werden. — Denjenigen Abiturienten, welche nach dem durch Cenſuren und Claſſenleiſtungen belegten Zeugnis ihrer Lehrer mit den nöthigen Vorkenntniſſen in Prima eingetreten ſind, und während ihres Aufenthalts in derſelben in allen Lehrgegenſtänden einen regelmäßigen Fleiß bethätigt haben, kann der königliche Commiſſarius, wenn ihre ſchriftlichen Prüfungsarbeiten genügend ausgefallen ſind, auf den einſtimmigen Antrag der übrigen Mitglieder der Prüfungscommiſſion die mündliche Prüfung in den Fächern

erlaſſen, in welchen ſie während ihres Aufenthalts in Prima ſtets vollſtändig befriedigt haben. — (1851) Einem Primaner, welcher im Diſciplinarwege von einem Gymnaſium entfernt worden iſt, oder der ein Gymnaſium willkürlich um einer Schulſtrafe zu entgehen oder aus andern ungerechtfertigten Gründen verlaſſen hat, wird bei der Maturitätsprüfung an einem andern Gymnaſium das Semeſter, in welchem er entfernt worden oder abgegangen iſt, auf den zweijährigen Primacurſus nicht angerechnet. — (1855) Wer ſich die Benutzung unerlaubter Hülfsmittel oder Betrug bei der Prüfung zu Schulden kommen läßt, wird von der Prüfung ausgeſchloſſen und auf den nächſten Termin verwieſen. Wer es zum zweiten Mal thut, ſoll nirgends mehr zur Prüfung zugelaſſen werden.

Die politiſchen Bewegungen des Jahres 1848 konnten das Gebiet des öffentlichen Unterrichtsweſens nicht unberührt laſſen. Die zur Vorbereitung neuer Organiſationen auf demſelben durch den Miniſter von Ladenberg 1849 nach Berlin berufene „Landesſchulconferenz," eine aus freier Wahl der Gymnaſial- und Realſchullehrer hervorgegangene Verſammlung von Directoren und Lehrern aus allen Provinzen der Monarchie, beſchäftigte ſich auch mit der Abiturientenprüfung. Mit weit überwiegender Majorität erkannte ſie die Nothwendigkeit der Beibehaltung einer ſchriftlichen und mündlichen Prüfung an; vereinzelte Vorſchläge, die darauf giengen, die Prüfung in verſchiedener Geſtalt auf das ganze Biennium der Prima zu vertheilen, fanden geringe Unterſtützung. Unleugbaren Uebelſtänden gegenüber wurde geltend gemacht, daß die Schüler in dem Alter, welches ſie nach Vollendung des Schulcurſus erreicht haben, im Stande ſein müßen, mit Geiſtesgegenwart von dem Gelernten Rechenſchaft zu geben, daß eine durch die Abiturientenprüfung herbeigeführte Benachtheiligung des vorzüglichen Talents unerwieſen ſei, und daß der mittelmäßigen Begabung die in dem Examen liegende Nöthigung ſich geiſtig zuſammenzunehmen nur heilſam ſein könne. Alle Mitglieder der Conferenz vereinigten ſich aber in dem Wunſche, daß die Abiturientenprüfung angemeſſen vereinfacht werden möge. Nach dieſer Richtung hin die beſtehende Prüfungsordnung zu modificiren, hatte die von dem Miniſter von Raumer unter dem 12. Jan. 1856 erlaſſene Verfügung zum Zweck.

Die Unterrichtsverwaltung konnte ſich nicht verhehlen, daß auch das Reglement von 1834 noch zu complicirt ſei und wie es vielfach angewandt wurde, der freien geiſtigen Entwicklung keinen hinlänglichen Raum gewähre. Die Prüfung wurde deshalb durch neue Beſtimmungen mehr auf die eigentlich gymnaſialen Gegenſtände und auf dasjenige beſchränkt, wonach die geiſtige Reife für die Univerſitätsſtudien am ſicherſten beurtheilt werden kann. Dies konnte um ſo eher geſchehen, als gleichzeitig eine ſelbſtändige Organiſation der Realſchulen vorbereitet wurde. Bei der ſchriftlichen Prüfung trat an die Stelle der Ueberſetzung aus dem Griechiſchen, die der mündlichen Prüfung überlaſſen blieb, die ſchon vor 1834 dazu gehörige Ueberſetzung ins Griechiſche. Der Gebrauch von Wörterbüchern und Grammatiken wurde bei den ſchriftlichen Arbeiten nicht mehr geſtattet. Von der mündlichen Prüfung wurde die deutſche Sprache und Literatur, die philoſophiſche Propädeutik, das Franzöſiſche, die Phyſik und die Naturbeſchreibung ausgeſchloſſen. Um der individuellen Richtung größere Freiheit zu laſſen, werden für geringere Leiſtungen in einem Schulobject deſto befriedigendere in einem andern als Erſatz angenommen; namentlich iſt die Compenſation ſchwächerer Leiſtungen in der Mathematik durch vorzügliche philologiſche, und umgekehrt, zuläßig. Eine Dispenſation von der mündlichen Prüfung iſt nicht mehr für einzelne Fächer, ſondern für die ganze mündliche Prüfung dann geſtattet, wenn die Mitglieder der Prüfungscommiſſion nach den früheren Leiſtungen des Abiturienten und auf Grund ſeiner vorliegenden ſchriftlichen Arbeiten ihn einſtimmig für reif erklären.

Das Ergebnis der Prüfung ſelbſt, bei dem mancherlei Zufälligkeiten mitwirken können, ſoll nicht mehr das vorzugsweiſe Entſcheidende ſein. Auch das Reglement von 1834 legt zwar der auf längere Beobachtung gegründeten Kenntnis der Lehrer von

dem ganzen wiſſenſchaftlichen Standpunct der Geprüften beſonderes Gewicht bei (§. 26), giebt aber doch als Zweck der Abiturientenprüfung an: „auszumitteln," ob die für die akademiſchen Studien erforderliche Schulbildung vorhanden ſei (§. 2). Die Verfügung vom 12. Jan. 1856 ſtellt das Urtheil der Schule beſtimmter in den Vordergrund: „Ob die geiſtliche und ſittliche Reife für die Univerſitätsſtudien vorhanden iſt, muß unter den Lehrern in den Vorberathungen ſo weit feſtgeſtellt ſein, daß es nach Beendigung der Prüfung in der Regel darüber unter ihnen keiner Debatte bedarf, da für die Lehrer des Gymnaſiums das auf längerer Kenntnis des Schülers beruhende Urtheil die weſentliche Grundlage ihrer Entſcheidung über Reife oder Nichtreife bildet, die Abiturientenprüfung aber dieſes Urtheil vor dem Repräſentanten der Aufſichtsbehörde rechtfertigen und zur Anerkennung bringen, ſowie etwa noch obwaltende Zweifel löſen, und Lehrern und Schülern zugleich zum deutlichen Bewußtſein bringen ſoll, in welchem Maße die Aufgabe des Gymnaſiums an denen, welche den Curſus desſelben abſolvirt haben, erfüllt worden iſt. — Je mehr die Schüler gewöhnt werden, nicht in den Anforderungen, welche am Ende der Schullaufbahn ihrer warten, den ſtärkſten Antrieb zu Anſtrengungen zu finden, ſondern vielmehr ihr Intereſſe am Unterricht, ihren Fleiß und ihre Leiſtungen ſowie ihr ſittliches Verhalten während der Schulzeit als das eigentlich Entſcheidende bei dem ſchließlichen Urtheil über Reife und Nichtreife anzuſehen, deſto mehr wird das Abiturientenexamen aufhören ein Gegenſtand der Furcht zu ſein. Zu den ſicherſten Mitteln dies zu erreichen gehört eine angemeſſene Strenge bei den Verſetzungen in den oberen Claſſen." — Fremden Maturitätsaſpiranten, den ſogenannten Wilden, iſt es nicht mehr geſtattet, ſich zur Prüfung zu melden, bei welchem Gymnaſium ſie wollen, ſondern alle, die ein auswärtiges Gymnaſium beſucht oder ſich privatim vorbereitet haben und ſich der Maturitätsprüfung unterziehen wollen, haben ſich an das nächſte Provincialſchulcollegium zu wenden, und werden von demſelben unter Berückſichtigung ihrer Confeſſion und ihrer anderweitigen Verhältniſſe der Prüfungscommiſſion eines Gymnaſiums der Provinz zugewieſen. Seit dieſer Anordnung hat die Zahl ſolcher Extraneer ſehr abgenommen. Der nach dem Reglement von 1834 bei Ertheilung des Zeugniſſes der Reife unter Umſtänden zuläßigen Rückſicht auf den von dem Abiturienten gewählten Lebensberuf ſoll kein Einfluß mehr auf die Beurtheilung geſtattet werden. Nach 1856 ſind erhebliche neue Beſtimmungen über die Maturitätsprüfung nicht getroffen worden. 1861 wurde angeordnet, daß in die Zeugniſſe der zum Studium der Theologie Uebergehenden ein Vermerk über den im mündlichen Gebrauch der lateiniſchen Sprache erlangten Grad von Fertigkeit, ſo wie die Mahnung aufgenommen werde, auf der Univerſität die philologiſchen Studien überhaupt und die Uebungen im lateiniſch Schreiben und Sprechen im beſondern nicht zu vernachläßigen.

Ueber die Maturitätsprüfungen der Realſchulen genügt hier Folgendes:

Als die Realſchulen ſich neben den Gymnaſien ſo weit entwickelt hatten, daß die in den oberen Claſſen derſelben erworbene Bildung von einigen Reſſortchefs als genügend für den Eintritt in verſchiedene Theile des Civil- und Militärdienſtes anerkannt wurde, erließ der Miniſter v. Altenſtein unter dem 8. März 1832 eine „Vorläufige Inſtruction" für die Entlaſſungsprüfungen ſolcher Anſtalten. Die Zulaſſung zur Prüfung erfolgte nach mindeſtens einjährigem Beſuch der erſten Claſſe. Die ſchriftlichen Prüfungsarbeiten waren: ein deutſcher und ein franzöſiſcher Aufſatz, eine Ueberſetzung ins Lateiniſche, Löſung zweier geometriſcher und zweier arithmetiſcher Aufgaben, Bearbeitung eines Themas aus der Phyſik und eines andern aus der Chemie. Die mündliche Prüfung erſtreckte ſich auf die Religionslehre, auf Geſchichte, Geographie, Mathematik, Phyſik, Chemie und die beſchreibenden Naturwiſſenſchaften. Unkenntnis der lateiniſchen Sprache ſchloß zwar nicht von der Prüfung, aber nachher von der Zulaſſung zum öffentlichen Dienſt aus. Bis zum J. 1857 war die Zahl der Realſchulen, welche das Recht zur Abhaltung von Entlaſſungsprüfungen erlangt hatten, ſchon auf 58 ange-

wachſen. Im J. 1849 wurden nach der neuen Organiſation der k. Bauakademie zu Berlin die Anforderungen für die Zulaſſung zu derſelben erhöht, und auch die Realſchüler ſollten hinfort wie die von Gymnaſien kommenden Aſpiranten die Abſolvirung eines zweijährigen Primacurſus nachweiſen. Um das Recht der Entlaſſung zur Bauakademie nicht zu verlieren, richteten daher die meiſten Realſchulen eine zweijährige Prima ein und ſteigerten die Anforderungen an die Abiturienten. Als aber auch dies ſpäter dazu nicht mehr für genügend angeſehen, und der Eintritt in die höhere Carriere einiger Verwaltungszweige, bei denen früher auch Reifezeugniſſe von Realſchulen für hinreichend gegolten hatten, auf die von Gymnaſien mit dem Zeugnis der Reife Entlaſſenen beſchränkt wurde, fanden infolge zahlreicher auch vor den Landtag gebrachter Petitionen zwiſchen den betheiligten Miniſterien eingehende Verhandlungen über eine neue Feſtſtellung der Unterrichtsziele und der Berechtigungen der Realſchulen ſtatt. Das Ergebnis war die Unterrichts- und Prüfungsordnung der Real- und höheren Bürgerſchulen vom 6. Oct. 1859. Die früher unterſchiedslos angewandten beiden Bezeichnungen ſind darin für den amtlichen Gebrauch ſo fixirt, daß unter Realſchulen die Anſtalten verſtanden werden, welche das dem Gymnaſium analoge vollſtändige Claſſenſyſtem von Sexta bis Prima in ſich ſchließen, unter höheren Bürgerſchulen diejenigen, welche nach oben nicht zu eben ſo vielen Claſſen entwickelt ſind, beſonders die bis zur Secunda reichenden. Das erwähnte Reglement unterſcheidet ferner Realſchulen erſter und zweiter Ordnung, von denen letztere ſich unabhängiger von den Anforderungen anderer Verwaltungsreſſorts im Lehrplan und in der Curſusdauer einrichten können, während bei den Realſchulen erſter Ordnung das Lateiniſche zu den obligatoriſchen Lehrgegenſtänden gehört und in der Prima wie in der Secunda, in der Regel auch in der Tertia, ein zweijähriger Curſus ſtattfindet.

Zur ſchriftlichen Abiturientenprüfung gehört bei den Realſchulen erſter Ordnung ein deutſcher und ein franzöſiſcher oder ein engliſcher Aufſatz, ein Exercitium in derjenigen der beiden neueren Sprachen, in welcher kein Aufſatz gefertigt iſt, die Löſung von vier mathematiſchen Aufgaben (aus dem Gebiet der Gleichungen 2. Grades, aus der Planimetrie oder der analytiſchen Geometrie, aus der ebenen Trigonometrie und aus der Stereometrie oder den Kegelſchnitten), die Löſung je einer Aufgabe aus der angewandten Mathematik, aus der Phyſik und aus der Chemie. Die Gegenſtände der mündlichen Prüfung ſind: Religion, Geſchichte und Geographie, die lateiniſche, die franzöſiſche, die engliſche Sprache, Mathematik, Phyſik und Chemie. In der Naturgeſchichte wird nicht geprüft, ſofern bei der Verſetzung nach Prima die erforderlichen Kenntniſſe darin nachgewieſen ſind. Vorzügliche Leiſtungen in einzelnen Gegenſtänden können bei der Prüfung ein geringeres Maß des Wiſſens und Könnens in anderen ausgleichen; namentlich dürfen Mathematik und Naturwiſſenſchaften, unter Berückſichtigung des von dem Abiturienten erwählten künftigen Berufs, mit der Geſchichte, Geographie und den Sprachen in angemeſſene Compenſation treten. Bei den Realſchulen zweiter Ordnung können die für die erſte Ordnung vorgeſchriebenen Anforderungen ermäßigt werden. — Die anerkannten höheren Bürgerſchulen haben auch ihrerſeits das Recht, über eine nach Abſolvirung einer zweijährigen Secunda beſtandene Prüfung gültige Entlaſſungszeugniſſe auszuſtellen. In dieſer Prüfung wird ſchriftlich ein deutſcher Aufſatz, ein lateiniſches, franzöſiſches und engliſches Exercitium gefertigt, außerdem aber eine geometriſche, eine trigonometriſche, eine algebraiſche und eine Rechenaufgabe gelöst. Die mündliche Prüfung erſtreckt ſich auf die Religionslehre, das Ueberſetzen aus dem Lateiniſchen, Franzöſiſchen und Engliſchen, auf Geſchichte, Geographie, Naturkunde und Mathematik. Die im Zeichnen erlangte Fertigkeit wird bei den höheren Bürgerſchulen durch vorgelegte Zeichnungen aus den letzten Jahren des Unterrichts dargethan. Die allgemeinen Anordnungen ſind denen des Gymnaſialprüfungsreglements analog.

Die ordnungsmäßige Immatriculation bei den preußiſchen Univerſitäten erfolgt

nur auf ein Gymnaſialmaturitätszeugnis; außerordentlich wird die Zulaſſung zum Beſuch der Vorleſungen auch den von Realſchulen mit einem Zeugnis der Reife Entlaſſenen auf einige Semeſter gewährt, wenn ſie unter Verzichtleiſtung auf den gelehrten Staats- und Kirchendienſt die Univerſität nur zur Erlangung einer höheren allgemeinen Bildung beſuchen wollen. In der militäriſchen Laufbahn befreit das von einer Realſchule erſter Ordnung ausgeſtellte Zeugnis der Reife eben ſo wie ein Gymnaſialmaturitätszeugnis von der Portepeefähnrichsprüfung. Dasſelbe gewährt ferner die Zulaſſung zu den Studien für den Staatsbaudienſt, für das Berg- und Forſtfach und zur Gewerbeakademie in Berlin, desgleichen zum Poſtdienſt mit Ausſicht auf Beförderung in die höheren Stellen. Den von einer Realſchule zweiter Ordnung ausgeſtellten Reifezeugniſſen wird die vorerwähnte Wirkung der Dispenſation von der Portepeefähnrichsprüfung nicht zugeſtanden; ebenſowenig berechtigen ſie zur Aufnahme in die k. Bauakademie in Berlin, oder zur Zulaſſung in die höhere Verwaltungslaufbahn, wohl aber zur Feldmeſſer- und Markſcheiderprüfung u. dgl. m., ſowie zu den mittleren Stellen der Civil- und Militärverwaltung. Das auf einer zu Entlaſſungsprüfungen berechtigten höheren Bürgerſchule erworbene Zeugnis der Reife gewährt Aufnahme in die Prima einer vollſtändigen Realſchule, und zugleich, außer den an den Beſuch der Secunda einer Realſchule geknüpften Befugniſſen, das Recht auf Zulaſſung zum einjährigen Militärdienſt, welches auf den Gymnaſien und den Realſchulen erſter Ordnung ſchon innerhalb des Curſus der Secunda und auf den Realſchulen zweiter Ordnung nach mindeſtens halbjährigem Beſuch der Prima erworben wird.

Die oben gegebene Ueberſicht des hiſtoriſchen Verlaufs der preußiſchen Geſetzgebung über die Maturitätsprüfungen läßt deutlich erkennen, daß die Unterrichtsverwaltung nach einer Form derſelben ſuchte, welche mit Beſeitigung der Nachtheile des vor 1788 üblichen patriarchaliſchen Verfahrens den Zweck der Prüfungen ſicher ſtellte, ohne das ſelbſtändige innere Leben der Schule zu ſtören. Daß dies bereits völlig erreicht wäre, kann man nicht behaupten; aber die in dem nachgewieſenen thatſächlichen Verlauf liegende Belehrung wird doch zu leicht auf dem idealen Standpunct überſehen, welchem die Maturitätsprüfung überhaupt für unnöthig und ſchädlich gilt. Gewiß, das wäre der wünſchenswertheſte Zuſtand, wenn unſere Schulen der volle Ausdruck ihrer Idee wären, und ohne Controle und Rechenſchaft vermöge ihres wiſſenſchaftlichen Geiſtes und durch die reine Hingebung aller Betheiligten an Pflicht und Beruf ihr Ziel ſicher erreichten. Wir müßen aber die Dinge nehmen wie ſie ſind und mit den gegebenen Größen rechnen. Was könnte zu der Zuverſicht berechtigen, daß die Uebelſtände, denen man gegen Ende des vorigen Jahrhunderts durch Einrichtung regelmäßiger Maturitätsprüfungen endlich abhelfen zu müßen meinte, und gegen welche dieſelben nach wiederholten ſorgfältigen Erwägungen ſpäterer veränderter Zeiten in Preußen immer wieder beibehalten und in den anderen deutſchen Ländern ebenfalls eingeführt ſind, jetzt nicht wieder eintreten würden? Und daß jene Uebelſtände geringer waren als die mit der Maturitätsprüfung möglicher Weiſe immer noch verbundenen Nachtheile, wird niemand im Ernſt behaupten wollen. Die Gegner der Abiturientenprüfungen machen ſich von den früheren Zuſtänden oft ein ganz unrichtiges Bild, worüber ſchon der erfahrene A. H. Niemeyer (Grundſätze der Erziehung und des Unterrichts II S. 756. ed. 8) bemerkt: „Wer jene ſo unbedingt geprieſene Vorzeit kennt, weiß recht gut, wie große Scharen höchſt unwiſſender Menſchen, ſelbſt von vielen wegen ihrer humaniſtiſchen Gründlichkeit weltberühmten Schulen, der Univerſität zuſtrömten.“

Das Motiv, welches bei der Inſtruction von 1788 in den Vordergrund geſtellt wurde, das Intereſſe des Staats an der Vorbildung der Beamten, und die Unverträglichkeit einer mangelhaften wiſſenſchaftlichen Vorbereitung der Studirenden mit der Würde und der Aufgabe der Univerſitäten hat ſeitdem an Bedeutung nicht verloren. Man hat den bei der Maturitätsprüfung hervortretenden Anſpruch des Staats bis-

weilen in einer die eigenthümliche Wirksamkeit der Schule verkennenden Weise übertrieben. Nichts nöthigt dazu, dies Verhältnis so aufzufassen, als ob Erziehung und Unterricht von Anfang an auf das Leben im Staat und auf den Staat angelegt sein müßten, und als ob der Staat das Leben des Einzelnen in der Weise als ein Ganzes ansehe, daß er schon die Jugendzeit für die Leistungsfähigkeit des Mannesalters verantwortlich machen wolle. Daß aber der Staat der Ausbildung seiner zukünftigen Diener bei dem Abschluß des ersten und größten Bildungsstadiums seine Aufmerksamkeit zuwendet, kann an sich als ein störender Eingriff in die Wirksamkeit der Schule nicht betrachtet werden, um so weniger, als der Jüngling bei der Maturitätsprüfung die Entwicklungsstufe erreicht hat, wo er angefangen haben muß, über sein persönliches Verhältnis zum Staat sich eine bestimmte Vorstellung zu bilden, und wo ihm verständlich ist, daß vor dem Gesetz alle gleich sind, und für gleiche Rechte auch gleiche Pflichten in Anspruch genommen werden. Die Ansicht, daß für den Staat der Zeitpunct, sich um die Vorbildung seiner künftigen Diener zu bekümmern, erst dann gekommen sei, wenn dieselben, um zu einem Staatsamt zugelassen zu werden, sich zu dem ersten eigentlichen Staatsexamen melden, also nach der Zeit der Universitätsstudien, wurde schon bei der Begutachtung des Prüfungsreglements von 1834 von dem Minister v. Kamptz ausgesprochen. Ihr gegenüber machte damals der Justizmin. Mühler mit Recht geltend, das Bestehen einer Staatsprüfung nach beendigten Universitätsstudien gewähre keineswegs den Beweis, daß eine genügende wissenschaftliche Bildung vorhanden sei; in der Regel zeige sich erst bei der weiteren praktischen Ausbildung der Staatsdiener der Mangel daran, wenn es zu spät sei, einen andern Lebensweg einzuschlagen. Die scheinbare Liberalität, welche es jedem überlassen will, die für den öffentlichen Dienst erforderliche allgemeine Bildung wann und wie er will zu erwerben, und sich erst in dem späteren Alter, wenn er sich um ein Amt bewirbt, darüber auszuweisen, enthält eine Unbarmherzigkeit und erschwert, was sie erleichtern möchte.

Bei der üblichen Polemik gegen die Maturitätsprüfungen überhaupt und gegen die Gleichmäßigkeit der Anforderungen, die für den wesentlichen Inhalt derselben an allen preußischen Gymnasien zur Anwendung kommt, bleiben gewöhnlich nicht nur die Thatsachen der Geschichte des höheren Schulwesens in Deutschland, sondern auch die factischen Verhältnisse in Preußen unbeachtet. Man setzt ohne weiteres voraus, die preußische Unterrichtsverwaltung sei in demselben Maß unverhindert, überall nur die lediglich von dem Interesse der Wissenschaft und von einer unabhängigen Pädagogik dictirten Forderungen zur Ausführung zu bringen, wie es etwa die Regierung eines kleinen deutschen Landes ist, wo nur Ein Gymnasium besteht. Die Art der Abiturientenprüfung, wie sie der jetzige Provincialschulrath Dr. Heiland in Magdeburg als Director des Gymnasiums in Weimar 1858 einrichtete, wonach sie daselbst für Oberprima wenig mehr als die gleichzeitig in allen übrigen Classen des Gymnasiums in den letzten Tagen des Schuljahrs stattfindende Classenprüfung ist, ist ohne Zweifel zweckmäßig und den einfacheren, leichter überschaubaren Verhältnissen des Landes angemessen. Aber damit vergleiche man nun den Umfang des preußischen Gymnasialgebiets zwischen Memel an der russischen und Saarbrück an der französischen Grenze: bei unbefangener Erwägung dieser Verschiedenheit wird das Urtheil vorsichtiger werden, falls man nicht in Abrede stellt, daß die preußische Regierung eben so verpflichtet ist, auch über die höheren Schulen des Landes eine Aufsicht zu führen, wie sie in jedem kleineren deutschen Staate geübt wird. Daß es dabei nicht auf eine undeutsche Centralisation und Uniformität abgesehen ist, muß jeder erkennen, der sich wirklich von dem, was geschieht, unterrichten will. Von dieser Seite der Sache wird indes weiterhin noch die Rede sein.

Ein Punct von besonderer Wichtigkeit darf bei dieser Betrachtung nicht übergangen werden: es sind die an Schulzeugnisse geknüpften Berechtigungen für den Civil- und Militärdienst in Preußen. Man kann darüber streiten, ob die Schule in der Theil-

nahme am öffentlichen Leben, welche ihr darin aus Vertrauen zu ihrer Wirkſamkeit und zu ihrem Urtheil zugeſtanden worden iſt, nicht ein ihre nächſten Zwecke gefährdendes Geſchenk erhalten hat; man kann es wünſchen, daß ſie nicht durch Zwecke, die außer ihr liegen, in der Hingebung an das ihr eigene, der Geiſtesbildung an und für ſich gewidmete Werk geſtört werde: aber man wird doch zu erwägen haben, ob es gerathen und im allgemeinen Intereſſe iſt, daß z. B. die gegenwärtig für die höhere militäriſche Laufbahn mit den Maturitätszeugniſſen verbundene Wirkung, nach welcher ſie von der Portepeefähnrichsprüfung befreien, aufhöre, und dann für ſehr viele, die jetzt jenes Ziel auf dem Wege eines bildenden und geordneten Schulunterrichts erreichen, die Vorbereitung trete, mit welcher ſich die pädagogiſche Induſtrie beſchäftigt. Jedenfalls liegt aber, ſo lange dies Berechtigungsweſen beſteht, für die Unterrichtsverwaltung in der Verantwortlichkeit, welche ſie dabei den anderen Gebieten (Reſſorts) des öffentlichen Dienſtes gegenüber auf ſich genommen hat, ein Grund mehr, darauf zu ſehen, daß eine allgemein verbindliche Ordnung der Prüfungen eingehalten werde.

Was ſodann die Univerſitäten betrifft, ſo kann ſich der Staat um ſeiner auch auf dieſe ſich erſtreckenden Oberaufſicht willen der Pflicht nicht entziehen, ſie vor dem Zudrange ſolcher zu ſchützen, die in ihrem ganzen Bildungsſtande für die höheren Studien ungeeignet ſind; er kann es nicht überſehen, daß gewiße Kenntniſſe eine nothwendige Vorausſetzung der akademiſchen Studien ſind und ſpäter nicht mehr eingebracht werden können. Bei der vorerwähnten Begutachtung des Reglements von 1834 äußerte der Juſtizminiſter Mühler gegen Hrn. v. Kamptz, der die Univerſität jedwedem ohne Nachweis ſeiner Befähigung geöffnet wiſſen wollte, darunter werde unfehlbar der wiſſenſchaftliche Geiſt der Univerſitäten leiden; über das Vorhandenſein des für die höheren Studien erforderlichen Grades der Vorbildung würden die jungen Leute ſelbſt ſowie Väter und Vormünder ſehr leicht irren; eine Schulprüfung mache ihn unzweifelhaft; dieſelbe beziehe ſich ebenſowohl auf die ſittliche Reife, wie auf die Vorkenntniſſe, welche unſere Zeit ohne Berückſichtigung irgend eines künftigen Berufsſtudiums als die Grundpfeiler aller höheren Bildung anerkannt habe, und welche die Elemente darbieten, von denen aus man mit Leichtigkeit zu jedem andern Studium übergehen könne. Der Unterrichtsminiſter v. Altenſtein fügte dieſer Entgegnung den Hinweis hinzu, daß keinem Vater die Freiheit genommen ſei, ſeinen Sohn, wenn er ihn dazu für tüchtig halte, zur Univerſität abgehen zu laſſen, da es ſowohl den für unreif Erklärten, wie den gar nicht Geprüften geſtattet ſei, auf ihre Gefahr und zu ihren Privatzwecken die Univerſität zu beſuchen. — Von der Warnehmung, daß die Studirenden in Göttingen oft die wiſſenſchaftliche Vorbereitung nicht mitbrachten, welche durchaus erforderlich, um die akademiſchen Vorträge recht zu verſtehen, gieng auch die hannöverſche Maturitätsprüfungsverordnung vom J. 1829 aus. Es iſt nicht zu bezweifeln, daß die Univerſitäten auch ihrerſeits um ihrer Selbſterhaltung willen hinſichtlich der Zulaſſung zu den Studien eine andere Einrichtung als die gegenwärtig beſtehende nicht wünſchen werden.

Zu dem Intereſſe des Staats und der Univerſität kommt ſodann das der Schulen ſelbſt, der Schüler wie der Lehrer. Dies iſt der am meiſten beſtrittene Punct. Man ſchlägt die Rückwirkung, welche das zu erreichende beſtimmte Ziel und die Ausſicht auf eine ſchließliche Rechenſchaft auf die Anſtrengung der Lehrer und Schüler hat, gering an gegenüber den davon vermeintlich untrennbaren Nachtheilen für die Schulen. Auch Bäumlein legte den Maturitätsprüfungsordnungen die Schuld bei, zur Nivellirung der Geiſtesbildung in Deutſchland beigetragen zu haben: in früheren Zeiten, ehe das Schreckbild der Schlußprüfungen die Liebe zu den Wiſſenſchaften erkältet, ſei die Spontaneität der Geiſtesbildung bei der Jugend größer geweſen; jetzt werde beſonders das Gedächtnis cultivirt und damit dem ſtrebenden Geiſt eine unerträgliche Laſt aufgebürdet. Ebenſo machte die kleine Minorität der oben erwähnten preußiſchen Landesſchulconferenz vom J. 1849 für ihren Antrag, die Abiturientenprüfung ganz anfzu-

heben, geltend: man lerne nicht mehr aus Luſt und Liebe zu den Gegenſtänden, ſondern um des Examens willen werde das Gedächtnis durch Auswendiglernen von Compendien vollgepfropft, das Examen ſchade der Sittlichkeit der Schüler durch die Verſuchung zu Betrügereien, führe zu Impietät und vermindere die Auctorität der Lehrer, und am Ende ſpiele der Zufall doch bei der Prüfung noch die Hauptrolle. Der vermeinte ſittliche Schaden iſt neuerdings von Seiten, von wo man Gerechtigkeit gegen Preußen und eine unbefangene Würdigung der factiſchen Verhältniſſe daſelbſt nicht erwarten kann, beſonders grell hervorgehoben worden: man ſieht an der Jugend überall Charakterloſigkeit, Unwahrheit, Augendienerei, und zu den Urſachen gehört dann außer anderen ſeelenverderblichen Einrichtungen in Preußen auch das Abiturientenexamen.

Es kann hier nicht darauf ankommen, ein unverſtändiges Aburtheilen, das ſich nicht ſcheut, einzelne Warnehmungen auf ſolche Weiſe zu generaliſiren und vorweg in einen beſtimmten Cauſalzuſammenhang zu bringen, näher zu beleuchten. Die Möglichkeit nachtheiliger Folgen in den angegebenen Beziehungen iſt ohne weiteres zuzugeben, aber weder treten ſie allgemein und zahlreich hervor, noch ſind ſie auf die Anordnung an ſich zurückzuführen, vielmehr einzig und allein auf die unrichtige Auffaſſung und Ausführung derſelben.

Wie bereits erwähnt, hat die Abiturientenprüfung durch die Bedeutung, welche dem darüber ausgeſtellten Zeugnis beigelegt wird, eine Seite, nach welcher ſie ſchon als eine Staatsprüfung aufgefaßt werden kann; aber ſie iſt doch überwiegend noch Sache der Schule, haftet an ihr und dient auch ihren Zwecken. Die Maturitätsprüfung, lediglich als ſolche genommen und nur zum Nachweis der geiſtigen Reife für die Univerſitätsſtudien beſtimmt, könnte ſich allerdings kürzer faſſen. Um zu zeigen, daß die Schüler die dazu erforderliche Geſammtbildung und eine für wiſſenſchaftliches Arbeiten geſchulte Kraft beſitzen, würde ein deutſcher Aufſatz über ein geeignetes Thema und eine mündliche Unterredung genügen, welche Gelegenheit gäbe, diejenige begriffliche Klarheit darzuthun, die auf dieſer Entwicklungsſtufe vorhanden ſein muß. Allein die Schule will und ſoll nicht nur allgemein die dergeſtalt gebildete geiſtige Kraft und den für wiſſenſchaftliche Thätigkeit erſchloſſenen Sinn aufweiſen, ſondern indem ſie dies an den Gegenſtänden thut, welche ſie als Mittel dazu benutzt hat, läßt ſie ihre Zöglinge dabei zugleich den Nachweis poſitiver Kenntniſſe und erworbener Fertigkeiten führen. Darum wird auch eine Prüfung in der Religion nicht unbedingt auszuſchließen ſein; denn wenn gleich der Zweck des Religionsunterrichts nicht in einem Wiſſen beſteht, ſo iſt der Zweck doch ohne ein beſtimmtes Wiſſen nicht erreichbar, und es kann nur eine heilſame Rückwirkung haben, wenn die Schule darzuthun genöthigt iſt, daß dies Wiſſen den Schülern auf die rechte Weiſe zu eigen gemacht und bei ihnen vorhanden iſt. Verkehrt iſt es freilich, was noch hin und wieder vorkommt, die Schulmäßigkeit des Examens auch noch in den Entlaſſungszeugniſſen, als ob ſie nicht Documente der vollendeten Schullaufbahn wären, ſondern nur Notizen über das Schlußexamen zu enthalten hätten, ſo hervortreten zu laſſen, daß darin auf einzelnes beim Examen Verfehlte eingegangen, und z. B. ſogar die Zahl der im griechiſchen Extemporale gemachten Accentfehler oder der im Lateiniſchen noch bemerkten ſyntaktiſchen Verſehen u. dgl. m. angegeben wird.

Auch bei entſchiedener Verwerfung eines Lehrens und Lernens, welches ſich nur durch die Ausſicht auf das Examen oder durch die Furcht vor demſelben leiten und beſtimmen läßt, werden doch wenige Schulen auf die Rückwirkung, welche das Examen auf die demſelben vorhergehende Thätigkeit der Lehrer und Schüler übt, ganz verzichten mögen. Wollte man die Forderungen auf größere Leiſtungen, wie es die in deutſcher oder in fremden Sprachen geſchriebenen Aufſätze ſind, beſchränken und namentlich das griechiſche Extemporale ausſchließen, weil es keine ſolche Leiſtung, ſondern nur ein

Uebungsſtück ſei, ſo würde conſequenter Weiſe auch das lateiniſche Extemporale und die hebräiſche Arbeit, und ebenſo die Löſung mathematiſcher Aufgaben wegfallen müßen. Die Wirkung davon würde ſich bald zeigen. Es hilft nichts, dieſe Benutzung des Examens als etwas ſeiner Idee fremdartiges zu bezeichnen: ſie findet ihre Rechtfertigung in den thatſächlichen Verhältniſſen, mit denen es die Schule, beſonders bei den jetzt gewöhnlichen großen Frequenzen, faſt überall zu thun hat. Liegt nun hierin ein Zugeſtändnis an ein Bedürfnis der Schule, ſo kann ſie doch andererſeits nicht genug daran erinnert werden, daß ſie immer das Ganze und das Ziel im Auge zu behalten hat und ein Unterrichtsverfahren nicht für das rechte halten darf, das am Einzelnen haften bleibt, und bei dem die Schüler recht eigentlich den Wald vor lauter Bäumen nicht ſehen lernen. Es iſt in der That keine Maturitätsprüfung, die nur vereinzelte Fertigkeiten und das Gedächtnis, das Urtheil aber gar nicht in Anſpruch nimmt; es iſt zweckwidrig, bei der Schlußprüfung den größten Werth auf eine Detailkenntnis in Namen, Zahlen u. dgl. zu legen, die in wenigen Wochen wieder vergeſſen ſind, und daneben nichts von dem Urtheil und dem Geſchick aufweiſen zu laſſen, die der Fülle des Stoffs gegenüber richtige Geſichtspuncte einzunehmen und ein denſelben beherrſchendes, wiſſenſchaftliches Verfahren einzuſchlagen weiß. Die Lehrer der oberen Claſſen, welche dies verſäumen, verkennen ihren Beruf und verſtehen die Zeit nicht, in der es immer nothwendiger wird, daß früh gelernt werde, ſcharf zu unterſcheiden und leitende Begriffe feſt zu halten, um nicht durch die vielen Einzelnheiten verwirrt und durch die Maſſe des Stoffs überwältigt zu werden. Demgemäs ſind mehrere das Prüfungsverfahren betreffende Erlaſſe des Unterrichtsminiſteriums ausdrücklich gegen die falſche Schätzung des mechaniſchen Einlernens und des quantitativen Gedächtniswiſſens gerichtet.

Daß es angemeſſen iſt, den Abſchluß eines mehrjährigen Schulcurſus auch in beſonderen Schlußleiſtungen als Proben davon, daß die Schule mit den ihr Anvertrauten das Ziel wirklich erreicht hat, beſtimmt hervortreten zu laſſen, und daß es den Schülern ſelbſt erwünſcht ſein muß, vor ihrem Abgang ſolche Proben abzulegen, wird allgemein zugeſtanden: die Bedenken ſind nur theils gegen eine förmliche und nach einer feſten Norm abzuhaltende Schlußprüfung, theils gegen die Wirkung des Reſultats derſelben gerichtet. Gegen Aufnahme des anerkannt Beſſeren und unter den gegebenen Umſtänden Zweckentſprechenden darf ſich die Schule, wie überhaupt, ſo auch in dieſen beiden Beziehungen nicht verſchließen. Sie hat es auch in Preußen nicht gethan, wie die Aufeinanderfolge der Anordnungen beweist. Es wird durch die jetzige Prüfungsinſtruction durchaus nicht verhindert, vorwiegender Neigung und Begabung der Schüler in den oberen Claſſen angemeſſene Freiheit zu gewähren; und wie bei der Beurtheilung des Ergebniſſes der Prüfung den obigen Angaben zufolge eine gegenſeitige Compenſation ſchwächerer und guter Leiſtungen in verſchiedenen Objecten zugeſtanden wird, ſo iſt noch neuerdings, da es in den meiſten Fällen die mathematiſche ſchriftliche Prüfung iſt, für welche der Verſuch, ſich mit unerlaubten Hülfsmitteln durchzuhelfen, gemacht wird, ausdrücklich beſtimmt worden, daß in der Mathematik auch ſolche Aufgaben geſtellt werden, welche von den darin ſchwächeren Abiturienten gelöst werden können. Es verſteht ſich ferner von ſelbſt, daß auch die eigenthümliche Richtung, durch welche ſich die einzelnen Anſtalten infolge der Einwirkung ihrer Vorſteher und bedeutender Lehrkräfte oder durch die traditionelle Pflege eines beſonderen Unterrichtsgebiets von einander unterſcheiden, bei der Abiturientenprüfung gebührende Berückſichtigung findet, ſo daß hier vorzüglichere Leiſtungen im Griechiſchen, dort im Lateiniſchen, auf einer Anſtalt in der Geſchichte, auf einer andern in der Mathematik u. ſ. f. bereitwillige Anerkennung finden. In Rheinland und Weſtfalen wird, wie erwähnt, auch in der Religionslehre eine ſchriftliche Prüfung abgehalten; ſie konnte daſelbſt nicht wohl auf die katholiſchen Abiturienten, für welche ſie von Seiten der geiſtlichen Behörde zuerſt beantragt worden war, beſchränkt bleiben: in den ſechs öſtlichen Provinzen findet ſie nicht ſtatt. In den Perſönlichkeiten der controlirenden Schulräthe machen ſich ebenfalls von

der Centralstelle aus leicht warnehmbare provincielle Verschiedenheiten geltend; nicht weniger natürlich in denjenigen Personen, welche bei der durch die vermehrte Zahl der Schulen oft verursachte Behinderung der Schulräthe denselben als k. Commissarien bei der Prüfung substituirt werden; in der Regel sind es Superintendenten, Gerichtsdirectoren oder in ähnlichen Aemtern Stehende, die nach allgemeiner Erfahrung eine die Strenge der Anforderungen steigernde Einwirkung nicht zu üben pflegen. An der entscheidenden Abstimmung nehmen auch die Patronats- und Compatronatscommissarien und die Vertreter des Ephorats, wo ein solches besteht, Theil. Wenn man alles dies, was noch durch andere Momente vermehrt werden könnte, mit Unbefangenheit betrachtet, so verliert die Vorstellung von durchgängiger Uniformität, rücksichtsloser Strenge und starrer äußerlicher Gesetzmäßigkeit der preußischen Abiturientenprüfung allen Boden. Thatsache ist, daß sie, wie sie besteht, im Lande sehr populär geworden ist. Man legt allgemein großen Werth auf das Zeugnis über eine wohlbestandene Abiturientenprüfung; es gereicht überall zur Empfehlung und wird nicht selten auch von solchen Eltern den Söhnen zur Bedingung der freien Wahl eines Lebensberufs gemacht, die unabhängig genug sind, um für dieselben auf die Vortheile des Staatsdienstes zu verzichten.

Außerdem daß eine Schlußprüfung, ihre zweckmäßige Einrichtung vorausgesetzt, im Interesse der Schule als solcher und der Schüler ist, muß es sodann auch den Lehrern selbst willkommen sein, das in längerer Thätigkeit Erreichte schließlich an einem objectiven Maßstab messen und vor einer Auctorität darlegen zu können, um ihr Urtheil vor dem Schein der Parteilichkeit und sich selbst vor Willkür zu sichern, die sich bald einstellen würde, wenn das Urtheil lediglich den Lehrern der einzelnen Schulen überlassen bliebe. Bei den Vorbereitungen des Prüfungsreglements von 1834 äußerte der Schulrath Otto Schulz in seinem Votum: „Die Schätzung des Erreichten allein vom Urtheil der Lehrer abhängig zu machen, würde fast eben so unzweckmäßig sein, als wenn man dem Baubeamten, welcher den Bau geleitet hat, auch die Revision desselben und das entscheidende Urtheil über die Tüchtigkeit der Ausführung überlassen wollte." Erscheint der Lehrer seinem Schüler da zum ersten mal als ein Beamter des Staats, der Rechenschaft von der Ausführung eines ihm ertheilten Auftrags giebt, so bleibt er doch immer sein Lehrer, und das Pietätsverhältnis zwischen beiden wird durch den Act einer solchen Prüfung nicht aufgehoben, eben so wenig wie der Staat selbst dies Verhältnis bei seiner Rechenschaftsabnahme unbeachtet läßt. Die gegenwärtig für die Abiturientenprüfung in Preußen geltenden Bestimmungen gehen von dem Vertrauen zu dem Urtheil der Lehrer aus und legen darauf das Hauptgewicht: es soll den Lehrern nur Gelegenheit gegeben werden, ihr Urtheil über die Abiturienten vor dem Vertreter der Aufsichtsbehörde zu rechtfertigen. Um dies jetzige Vertrauensverhältnis zu würdigen, braucht nur an den Ton der Instruction von 1788 erinnert zu werden, welche die Rectoren einer Anstalt, wo einem nicht hinlänglich vorbereiteten Schüler durchgeholfen worden, gleich mit beträchtlichen Geldstrafen bedroht. Daß, wenn die schriftlichen Prüfungsarbeiten und die Schulcensuren aus den letzten Jahren kein Bedenken ergeben, die mündliche Prüfung, sobald die Lehrer einen Schüler einstimmig für reif erklären, ganz erlassen wird, ist vorher angeführt. Wollte man nun die Consequenz ziehen, daß, wenn doch der Schule und ihren Lehrern hinsichtlich der Reife ihrer Schüler so viel Vertrauen geschenkt werde, man darin auch weiter gehen und es lediglich auf ihr Urtheil ankommen lassen könne, so würden dabei, von allem übrigen abgesehen, schon die oben dargestellten Verhältnisse des preußischen Staats und des Unterrichtsministers unberücksichtigt bleiben, welche der Staatsbehörde jetzt eine Betheiligung an der Prüfung zur Pflicht machen.

Es ist selten, daß die Ausführung der darin bestehenden Ordnung von den Directoren und Lehrern der höheren Schulen als beschwerlich und ihre freie Bewegung beeinträchtigend empfunden wird. Vielmehr wünschen sie der Controle überhoben zu

ſein, welche ſie darin erfahren, daß ſämmtliche Prüfungsverhandlungen, alſo auch die von ihnen durchgeſehenen und cenſirten ſchriftlichen Arbeiten und das Protokoll über die mündliche Prüfung, der für die Provinz beſtellten wiſſenſchaftlichen Prüfungscommiſſion zur Begutachtung vorgelegt werden. Auch die Landesſchulconferenz vom J. 1849 ſprach den Wunſch aus, daß dieſe Einrichtung aufgehoben werden möchte. Dies iſt bisher nicht geſchehen. Es wird feſtgehalten, daß die wiſſenſchaftlichen Prüfungscommiſſionen mit entſprechender Aufgabe an die Stelle der wiſſenſchaftlichen Deputationen getreten ſind, denen es nach der von Wilh. von Humboldt (1708) für ſie ausgearbeiteten Inſtruction oblag, über alle inneren Angelegenheiten des Schulweſens Gutachten abzugeben, und die wiſſenſchaftlichen Grundſätze, auf denen die Unterrichtsverwaltung baſirt ſein muß, gegenwärtig zu erhalten. Die Reſultate des Unterrichts der höheren Schulen konnten daher ihrer Kenntnis und Beurtheilung nicht entzogen werden. Der gegen den Antheil der wiſſenſchaftlichen Prüfungscommiſſionen an der Maturitätsprüfung vornehmlich hervorgehobene Umſtand, daß dieſelben zum größten Theil aus Univerſitätslehrern zuſammengeſetzt ſind, welche dem Schulweſen fern ſtehen und in vielen Fällen niemals an Gymnaſien und Realſchulen gelehrt haben, kann für beſonders erheblich nicht gelten, wenn erwogen wird, daß es eben die Abſicht iſt, für das, was die Schule als Ertrag ihrer Arbeit an die Univerſität abliefert, nicht bloß eine Controle der Schulverwaltung, ſondern auch der fortſchreitenden Wiſſenſchaft zu haben, und auf ſolche Weiſe Schule und Univerſität in continuirlichen, lebendigen Zuſammenhang zu ſetzen. Die Kenntnis, welche auf dieſe Weiſe der Univerſität vermittelt iſt, kommt ihr auch in der Beziehung zu ſtatten, daß ihr hinwiederum die wiſſenſchaftliche Vorbildung der künftigen Lehrer der höheren Schulen, und derſelben Commiſſion ſodann die Prüfung der wiſſenſchaftlichen Befähigung der Lehramtsaſpiranten obliegt. Endlich iſt auch dafür geſorgt, daß die praktiſch-pädagogiſche Erfahrung in den wiſſenſchaftlichen Prüfungscommiſſionen nicht unvertreten und nicht ohne Einfluß auf diejenige Form der Reviſionsgutachten iſt, in welcher dieſelben an die Prüfungscommiſſionen der Schulen gelangen. So weit es nämlich die in Betracht kommenden localen und perſönlichen Verhältniſſe zulaſſen, ſind die Provincialſchulräthe an den Geſchäften der wiſſenſchaftlichen Prüfungscommiſſionen betheiligt; ſo ſtehen die mit den Univerſitäten zu Königsberg und Berlin und mit der Akademie zu Münſter verbundenen ſchon ſeit längerer Zeit unter der Direction eines Provincialſchulraths; ebenſo werden bei dem alljährlich eintretenden Wechſel nicht ſelten Schulräthe, Directoren und Gymnaſialprofeſſoren für einzelne Fächer zu Mitgliedern der wiſſenſchaftlichen Prüfungscommiſſionen ernannt. Die Provincialſchulcollegien ſind ferner befugt, an den Reviſionsgutachten dasjenige, womit ſie nach ihrer näheren Kenntnis der betreffenden Anſtalten und Perſonen nicht übereinſtimmen, vor der Abſendung an die Directoren zu modificiren, haben aber dergleichen Abänderungen in der dem Miniſterium zugehenden abſchriftlichen Mittheilung zu rechtfertigen. Seit dem J. 1862 werden wegen der großen Zahl der Abiturienten immer nur von der Hälfte der Gymnaſien jeder Provinz die Arbeiten jedes Prüfungstermins den wiſſenſchaftlichen Prüfungscommiſſionen zur Begutachtung überſchickt. Im J. 1835 betrug die Zahl aller an preußiſchen Gymnaſien für reif erklärten Abiturienten und Maturitätsaſpiranten: 956, 1845: 1180, 1850: 1437, 1855: 1659, 1860: 1794, 1862: 1908, 1865: 1927.

Es kommt, wenn die Prüfungseinrichtung den Hauptzweck der Schule nicht beeinträchtigen ſoll, darauf an, daß im Gemeinſamen das Recht des Beſonderen, dem Schüler ſeine Individualität, dem Lehrer ſeine Freiheit gewahrt werde. Dies iſt in der beſtehenden Prüfungsordnung principiell geſchehen und wird jedenfalls durch dieſelbe nicht verhindert; und wie oben bei dem geſchichtlichen Verlauf nachgewieſen, daß man die Prüfung mehr und mehr vereinfacht hat, und allmählich zu freieren, auf Vertrauen zu der Gewiſſenhaftigkeit der Prüfungscommiſſionen beruhenden Einrichtungen übergegangen iſt, ſo kann und wird man, wie nicht zu bezweifeln, nur in dieſer Richtung

weiter gehen. Daß damit Examensfurcht und Unterſchleifsverſuche aus den Schulen ganz verſchwinden, iſt gleichwohl nicht zu hoffen. Beides wird immer noch vorkommen, ſo lange dem Examen ein Einfluß auf die Zukunft des Examinanden eingeräumt und dem Abgangszeugnis Staatsgültigkeit beigelegt wird. Dem Gedanken dieſer Wichtigkeit gegenüber ſtellt ſich auch bei tüchtigen jungen Leuten, die das Examen zu beſtehen vollkommen befähigt ſind, leicht ein Mistrauen in die eigene Kraft ein, wobei nach einer demſelben Jugendalter eigenen Neigung nicht ſelten zugleich dem Reiz nachgegeben wird, das Verbotene, weil es verboten iſt, dennoch zu wagen. Verirrungen ſolcher Art kann auch die treuſte Wachſamkeit nicht immer verhüten; aber unter den zahlreichen Gymnaſien und Realſchulen in Preußen giebt es nicht wenige, wo niemals oder nur ganz vereinzelt der Verſuch eines Betrugs bei der Maturitätsprüfung vorgekommen iſt. Wie hat man das erreicht? Hauptſächlich dadurch, daß man es mit der Verſetzung nach Prima genau nahm und die oberſte Stufe des wiſſenſchaftlichen Unterrichts nur ſolche betreten ließ, die dazu hinlänglich vorbereitet waren, ferner durch eine auf Erziehung zu geiſtiger Sicherheit und Selbſtändigkeit berechnete Unterrichtsweiſe, durch eine der Intention und dem Geiſt des Prüfungsreglements entſprechende Anwendung desſelben, und endlich dadurch, daß es gelang, unter den Primanern den ehrenhaften Sinn traditionell zu machen, der jedes heimliche und unlautere Mittel verſchmähte. An ſolchen Schulen hat man auch Gelegenheit warzunehmen, daß die Maturitätsprüfung, weit entfernt einen Druck auf die Geiſter zu üben oder das wiſſenſchaftliche Intereſſe und den Trieb zu geiſtiger Thätigkeit zu hemmen, vielmehr einen heilſamen Wetteifer wirkt, und daß diejenigen, denen die Kräfte zu einem höheren Fluge verſagt ſind, der Ausſicht auf die Prüfung, welche am Schluß der Schullaufbahn ihrer wartet, jedenfalls ein gut Theil der Gewöhnung an Fleiß, Zucht und Ordnung verdanken.

L. Wieſe.

Preisaufgaben, ſ. Fortbildung S. 416.

Preiſe, ſ. Schulprämien.

Primärſchule, ſ. franzöſiſches, ſchweizeriſches Schulweſen.

Princip, ſ. Erziehungsprincipien.

Prinzenerziehung. Für die Erziehung eines Prinzen darf man zunächſt kein anderes Ziel ſetzen, als jene allgemeine, menſchlich-chriſtliche Bildung, welche von unſern höheren Erziehungsanſtalten erſtrebt wird. Denn der höhere Werth der allgemeinen Bildung wird gerade dadurch bedingt, daß ſie in der harmoniſchen Ausbildung aller geiſtigen und ſittlichen Kräfte beſteht. Jede Fachbildung, welche nicht auf einer bereits gewonnenen allgemeinen Bildung fußt, iſt einſeitig und unvollkommen, weil ſie durch die Rückſicht auf die beſonderen Lebenszwecke eingeengt wird. Tüchtige Fachbildung wird am ſicherſten und am leichteſten von denjenigen gewonnen, welche vorher eine allgemeine Ausbildung erworben haben. Dies iſt ein Grundſatz der Pädagogik, auf dem unſer geſammtes Erziehungsweſen ruht; und er muß für die Erziehung eines Prinzen um ſo mehr gelten, je höher das zu erreichende Ziel geſteckt wird.

Es kann daher nicht unſere Aufgabe ſein, das Ziel der Prinzenerziehung in ſolcher Weiſe näher zu beſtimmen, und alle die ſittlichen und geiſtigen Eigenſchaften, deren Ausbildung zu erſtreben iſt, zu dem idealen Bilde eines Fürſten zuſammenzuſtellen, und danach einen beſonderen Erziehungsplan für Prinzen zu entwerfen. Gottesfurcht, Menſchenliebe und ſittliche Reinheit, Gerechtigkeit und Billigkeit, Muth und Edelſinn, Kraft und Ausdauer, Gewöhnung an geordnetes Arbeiten, Klarheit und Schärfe des Urtheils, Kenntnis der Menſchen und ihres Berufes — alles das ſind Eigenſchaften, welche auch in der bürgerlichen Erziehung erſtrebt werden und den Inhalt jener allgemeinen Bildung ausmachen. Ein Fürſt bedarf derſelben Eigenſchaften: aber er bedarf ihrer in einem höheren Grade. Und was die beſonderen Kenntniſſe und Fähigkeiten betrifft, welche durch den Beruf des Fürſten gefordert werden, ſo ſind dieſe erſt auf

dem Grunde einer allgemeinen Bildung zu erwerben, und bleiben daher einer ſpäteren Betrachtung vorbehalten.

Dagegen unterſuchen wir zunächſt die Vorausſetzungen der Erziehung, welche durch die beſonderen Standesverhältniſſe der Prinzen und das Herkommen bedingt werden, und die Erziehungsmittel, welche man heut zu Tage bei ihnen anzuwenden pflegt. Wir betrachten dann von der Erfahrung geleitet die Erfolge, welche aus dieſen Vorausſetzungen und Mitteln hervorgehen und hervorgehen müßen.

Auch hier verzichten wir darauf, allgemein Bekanntes zu wiederholen und nachzuweiſen, wie die in fürſtlichen Häuſern überlieferte Sitte, die Sorgfalt und Aufmerkſamkeit, die man der Erziehung zuzuwenden pflegt, der Einblick in die großen Verhältniſſe des Staatslebens, die freie Dispoſition über Geldmittel und andere Umſtände ein günſtiges Reſultat der Erziehung in Ausſicht ſtellen. Der günſtige Einfluß dieſer Umſtände fällt in die Augen, während die Nachtheile, die mit dieſen Verhältniſſen verknüpft ſind, in der Regel weniger beachtet werden. Man läßt ſich gern zu der Annahme verleiten, das Reſultat der Erziehung müße mit dem Aufwand an Erziehungsmitteln in gleichem Verhältnis ſtehn und ganz in demſelben Maße günſtiger ſein, als man größere Sorgfalt und Mühe für die Erziehung aufgewendet hat. Wohlmeinende Eltern und Lehrer beruhigen ſich leicht in dem Bewußtſein, daß bei der Erziehung der Kinder nichts geſpart ſei, und glauben des beſten Erfolges ſicher zu ſein. Treten dann in der Entwicklung des Zöglings Fehler und Mängel zu Tage, ſo ſucht man ihren Grund nicht ſowohl in den Verhältniſſen als in den individuellen Anlagen des Zöglings. Der Prinz wird zurechtgewieſen und getadelt, ohne daß es beſſer wird. Die häufig wiederholten Rügen machen ihn mismuthig und ſtumpf, weil er das dunkle Gefühl hat, daß ihm Unrecht geſchieht; und Eltern und Erzieher ſehen mit Schmerz, daß der Erfolg den aufgewandten Mitteln nicht entſpricht. Noch ſchlimmer geſtaltet ſich die Sache, wenn die Fehler und Mängel, was nur zu häufig geſchieht, verdeckt und beſchönigt werden.

Einem ſolchen Verfahren gegenüber halten wir für unſere Aufgabe, gerade auf die Nachtheile hinzuweiſen, welche mit jenen im übrigen günſtigen Verhältniſſen verknüpft ſind, und mit rückſichtsloſer Hand die Schäden aufzudecken, an denen die heutige Prinzenerziehung leidet; und wir glauben durch ungeſchminkte Darlegung der Fehler, die in der Praxis gemacht zu werden pflegen, der Sache beſſer zu dienen, als wenn wir unangenehme Erfahrungen und Enttäuſchungen verſchweigen wollten. Denn der Pädagoge ſoll auf dem Standpuncte eines Arztes ſtehen, der zwar das in normaler Geſundheit ſich entwickelnde Leben beobachtet, aber, ohne einzugreifen, es gewähren läßt, deſſen Hauptaugenmerk aber die Erkenntnis der Krankheit iſt, die Erforſchung von deren Urſachen und die Anwendung der Mittel zur Heilung. Die Krankheiten des Leibes erſcheinen zum großen Theil in beſonderen Krankheitsformen, die nicht ſowohl durch die individuelle Beſchaffenheit des Kranken, ſondern durch allgemeine und darum immer wieder von neuem wirkende Urſachen wie Klima, Oertlichkeit bedingt ſind, und ſie prägen ſich daher in leicht erkennbaren, immer wiederkehrenden Symptomen zu einem beſtimmten Bilde aus. Ebenſo iſt es mit den Abnormitäten in der geiſtigen und ſittlichen Entwicklung, und der Pädagoge wird daher neben den individuellen Fehlern ſeines Zöglings vorzugsweiſe darauf zu achten haben, inwiefern das beſondere Standesverhältnis die Ausbildung beſonderer Eigenthümlichkeiten begünſtigt, welche in der Ausartung zu wirklichen Standesgebrechen werden. Denn ein jeder Stand hat ſeine beſonderen Schwächen und Mängel, die ſich bis zu einer dem Stande eigenthümlichen Krankheitsform ſteigern können, und dieſe Form muß um ſo ſchärfer ausgeprägt ſein, je mehr die Lebensverhältniſſe dieſen Stand von andern Ständen abſondern.

Wir verſuchen nun die ſymptomatiſchen Erſcheinungen zuſammenzufaſſen, in denen eine abnorme Entwicklung ſich bei Prinzen und Kindern hochſtehender Eltern ausſpricht. Wir finden bei Knaben dieſes Standes in der Regel eine reichliche Muskel-

entwicklung, häufig ſogar blühendes Ausſehen, daneben aber eine große Reizbarkeit der Nerven. Dieſe thut ſich kund in unwillkürlichen Bewegungen, beſonders im Zucken der Augen und Geſichtsmuskeln, und in der Neigung zu ſpielenden Fingerbewegungen, häufig in chroniſchem Kopfſchmerz. Der Blick iſt unſicher und umherfahrend. In der ganzen Erſcheinung prägt ſich eine gewiße Unſicherheit und Verlegenheit aus. Das Sprechen geſchieht haſtig und wenig articulirt, meiſt in abgebrochenen Sätzen und ohne die richtige Betonung.*) Die Handſchrift bleibt lange kindiſch. Das Gedächtnis faßt häufig leicht auf, namentlich wo es ſich um Perſonen und perſönliche Verhältniſſe handelt: aber es iſt nicht treu, wo es ſich um abstractere Dinge, um grammatiſche oder mathematiſche Formen handelt. Erſt ſpät und nur mit der größten Anſtrengung wird die Fähigkeit orthographiſch zu ſchreiben gewonnen. Eine gründliche grammatiſche Kenntnis der Sprachen wird auch bei dem beſten Unterricht nicht erreicht. Selbſt wo es nicht an mathematiſcher Auffaſſungsgabe fehlt, wird die Kraft der mathematiſchen Anſchauung nicht ausreichen, um einen ſchwierigen Beweis ohne Beihülfe zu reproduciren, viel weniger um zur Löſung einer größeren Aufgabe ſelbſtändig den Weg zu finden. Die Fähigkeit, einen Gegenſtand in ſchriftlicher Bearbeitung erſchöpfend zu behandeln, das Unweſentliche dem Weſentlichen unterzuordnen, kurz, einen guten Aufſatz zu ſchreiben, wird nicht erreicht. Wenn auch viele Kenntniſſe geſammelt werden, ſo liegen ſie nicht bereit zu ſchlagfertiger Anwendung. Eltern und Lehrer klagen über Zerſtreutheit, die ſich noch in reiferem Alter darin kund giebt, daß die Fähigkeit fehlt, einem längeren Vortrag mit Aufmerkſamkeit zu folgen oder ein eingehendes Geſpräch zu führen. Der Charakter zeigt eine gewiße Gutmüthigkeit, aber es fehlt das treue Ausharren bei einer Neigung. Offene Widerſetzlichkeit tritt ſelten auf, deſto häufiger zeigt ſich ein zäher, paſſiver Widerſtand. Einen Entſchluß zu bewirken bedarf es meiſt eines äußeren Anſtoßes. So lange dieſer fehlt, wird die Entſcheidung hinausgeſchoben. Aus dem Gefühle dieſer Unſelbſtändigkeit entwickelt ſich ein gewißer Eigenſinn in kleinen Dingen.

Wer einmal Gelegenheit gehabt hat, eine ſolche abnorme Entwicklung der geiſtigen und ſittlichen Kräfte zu beobachten, der wird ihre Symptome, mehr oder weniger ſcharf ausgeprägt oder wenigſtens Anklänge an dieſe Erſcheinungen, überall wieder finden, wo in adeligen oder vornehmen bürgerlichen Häuſern ähnliche Vorausſetzungen und Mittel wirkſam ſind, wie bei der Erziehung der Prinzen. Er wird ſie nur bei Kindern vornehmer Eltern finden, und nie bei Kindern aus den mittleren und niederen Ständen: ein Beweis, daß die Urſachen der Erſcheinung nicht in der individuellen Anlage der Kinder, ſondern einzig und allein in den der vornehmen Erziehung eigenthümlichen Vorausſetzungen zu ſuchen ſind. Er wird ſich durch genauere Beobachtung überzeugen, daß es wirklich eine ſolche Krankheit giebt, und daß dieſe Krankheit in einem wahrhaft erſchreckenden Maße unter den Kindern vornehmer Eltern verbreitet iſt. Die Allgemeinheit dieſer Erſcheinungen muß den Erzieher darauf hinweiſen, daß er nicht vergebliche Mühe daran wendet, durch Lehren und Moraliſiren jene Uebelſtände zu heben, ſondern daß er, ſo weit es von ihm abhängt, durch gründliche Beſeitigung der Urſachen der Entwicklung des Leidens zuvorzukommen ſuche.

Welches ſind nun die Urſachen, die bei der Erziehung der Prinzen und vornehmen Kinder ſo verderbliche Wirkungen hervorbringen? Wir finden ſie erſtens darin, daß man die Kinder von den erſten Jahren an einer unausgeſetzten Einwirkung der Erwachſenen Preis giebt, und zweitens — was damit zuſammenhängt — darin, daß man ſie von dem freien, natürlichen Verkehr mit Gleichaltrigen fern hält.

In bürgerlichen Verhältniſſen wird die Mutter durch die Geſchäfte des Hauſes

*) Man vergleiche die ſtehende Correſpondenz der Herrn von Prudelwitz und Strudelwitz in dem Berliner Kladderadatſch.

und häufig durch die Pflege jüngerer Kinder in Anſpruch genommen, und das Kind, ſich ſelbſt überlaſſen, übt ſeine Sinne und Bewegungsorgane gerade in dem Maße, wie es ſeinen Kräften angemeſſen iſt. Für einen jungen Prinzen glaubt man beſſer ſorgen zu müßen. Man giebt ihm eine beſondere Kinderfrau, die nun ihre ganze Aufmerkſamkeit und Thätigkeit dem Kinde zuwendet. Greift es z. B. nach einem Gegenſtand, ſo reicht ſie ihn dar, die Begierde des Kindes iſt geſtillt und ſucht nun einen andern Gegenſtand. Wäre das Kind ſich ſelbſt überlaſſen, ſo würde es in den vielen fruchtloſen Verſuchen das Ding zu greifen ſeine Glieder und ſeinen Willen geſtärkt haben, und es hätte in der fortgeſetzten Thätigkeit zugleich eine ſtetige Unterhaltung gefunden. So aber ſucht es einen neuen Sinnenreiz und die Kinderfrau iſt von früh bis ſpät darauf bedacht, den Augen und Ohren eine ununterbrochene Abwechslung von ſolchen Reizen zu bieten, die nur einen flüchtigen und darum nicht befriedigenden Eindruck machen. Das Kind wird verdrießlich und überreizt und es gewöhnt ſich daran, die Unterhaltung nicht in einer ſelbſtändigen Thätigkeit ſeiner Sinne und Glieder, ſondern in dem Wechſel der von außen zugeführten Reizungen zu finden. Alle ſinnlichen Warnehmungen bleiben oberflächlich, ſie haften nicht. Sie gewähren daher nicht, wie ſie ſollten, eine ſichere Grundlage für die Ausbildung der die Sinneswarnehmungen reproducirenden Phantaſie und des Gedächtniſſes. So wird ſchon in den erſten Kinderjahren jene Flüchtigkeit anerzogen, die ſich als Zerſtreutheit kund giebt, die ſpäter zu keiner tüchtigen Geiſtesarbeit kommen läßt und die Ausbildung der Feſtigkeit und Treue des Charakters hindert.

Aber nicht nur die Sinne werden überreizt und dadurch geſchwächt, auch die Bewegungsorgane können ſich nicht kräftig entwickeln, weil die Wärterin einerſeits jeder unvollkommenen Bewegung zu Hülfe kommt, andrerſeits um Abwechslung zu bringen, vor der Zeit zu neuen Bewegungen anregt. Da die Kinderfrau berufen iſt, ſich mit dem Kinde zu beſchäftigen, ſo trägt ſie es umher, ſtatt es liegen zu laſſen. Dadurch wird das Kind angeregt ſich aufrecht zu ſetzen, ehe das Rückgrat kräftig genug geworden, und weiter ſich zu ſtellen und Verſuche im Gehen zu machen, ehe es an der Zeit iſt. Die ganze leibliche Entwicklung wird verfrüht und geſtört. Wenn auch die ſpätere Erziehung durch gymnaſtiſche Uebungen und gute Diät vieles wieder gut macht, ſo bleibt doch faſt immer ein großes Ungeſchick im Gebrauche der Hände und die Folge davon iſt wiederum Unſelbſtändigkeit des Charakters und Abhängigkeit von andern.

Prinzen und vornehme Knaben bleiben in der Regel zu lange in der Kinderſtube und unter Aufſicht dienender Frauen. Solche Frauen ſind in dem Gefühle der Verantwortlichkeit mit den ihnen anvertrauten Zöglingen ängſtlicher, als ſie mit den eigenen Kindern ſein würden. Dies übt einen äußerſt nachtheiligen Einfluß auf die Erziehung aus, indem der Knabe leiblich und geiſtig verweichlicht wird. Anſtatt daß Muth, Entſchloſſenheit und Willenskraft frühzeitig in ihm geweckt und geſtärkt werde, wird in ihm weibiſche Empfindſamkeit und nervöſe Reizbarkeit ausgebildet. Die ſtete Aufmerkſamkeit, die ihm zugewandt wird, hegt und nährt den Egoismus, die den Frauen eigene, ſpielende Behandlung, die lebhaft geäußerte Bewunderung der geſcheiden Einfälle des Kleinen weckt ſeine Eitelkeit, die in Gegenwart des Kindes ſtattfindende, unvorſichtige Beſprechung ſeiner kleinen Unarten und der in ihnen ſich offenbarenden Willenskraft reizt zu Ungehorſam und Trotz. Dazu kommt, daß ſchon in der Kinderſtube dem Knaben von der Bedienung eine übertriebene, verkehrte Vorſtellung von ſeinen zukünftigen Verhältniſſen zugeführt wird. Er fängt ſchon jetzt an ſich als Herr zu fühlen und will nicht mehr gehorchen. Mit Schrecken gewaren endlich die Frauen die ſich entwickelnde Unbotmäßigkeit des kleinen Lieblings. Sie haben ſelten die Kraft, den erſten Ungehorſam zu brechen, noch die Conſequenz, auf der Ausführung des einmal Gebotenen zu beſtehen. Sie ſuchen durch endloſe Ermahnungen, Drohungen und durch gehäufte Verbote Nachdruck zu geben, während jedes nicht befolgte Gebot den Ungehorſam ſtärkt, jede angedrohte aber nicht ausgeführte Strafe ihr Anſehen mehr unter-

gräbt. In ihrer Rathloſigkeit verſuchen ſie endlich durch Nachgiebigkeit und unwahre Verſprechungen die Willfährigkeit des Zöglings zu erkaufen, der in kürzeſter Zeit dieſe Schwäche und Unwahrheit durchſchaut und mit dem Reſpect vor ſeiner Umgebung den Glauben an die Wahrheit verliert.

Wohl wiſſen wir, daß nach einer alten und ſehr zu beachtenden Regel der Knabe bis zu 7 Jahren von der Mutter, alſo auch von einer Frau, erzogen werden ſoll. Aber die Mutter pflegt das eigene Kind kräftiger, wir möchten ſagen, männlicher zu faſſen, als eine unverheirathete Gouvernante. Die warme Mutterliebe wird gemäßigt durch das Bewußtſein der Mutterpflicht. Mit der ehelichen Verbindung mit dem Manne und noch mehr in dem erſten Wochenbette entwickelt ſich die Seele des Weibes zu einer tieferen, ernſteren Auffaſſung des Lebens, wie man ſie bei Unverheiratheten ſelten findet; und die Mutter wird dadurch befähigt, den ſchweren Pflichten der Kindererziehung zu genügen. Auch wird ihre Sorge noch durch andere Berufsarbeiten in Anſpruch genommen und meiſtens auf mehrere Geſchwiſter vertheilt, ſo daß ſie nicht durch das Uebermaß ſchädlich wird. Einzelne „Mutterſöhnchen", die gar keine Geſchwiſter haben, leiden immer, das älteſte Kind, dem in der erſten Zeit des Lebens die ungetheilte Aufmerkſamkeit der Mutter zugewendet geweſen, leidet häufig an jener Schwäche, deren Symptome wir oben geſchildert haben. Wie viel mehr aber ſolche Kinder, welchen keine Geſchwiſter, wohl aber ſtatt Einer Mutter mehrere Frauen zur unausgeſetzten Ueberwachung gegeben ſind!

Aber einer Fürſtin wird es ſchwer, ja faſt unmöglich gemacht, im vollen Sinne des Wortes Mutter ihrer Kinder zu ſein. Die geſellſchaftlichen Forderungen der Repräſentation nehmen meiſtens ſo viel Zeit in Anſpruch, daß wenig für die Kinderſtube übrig bleibt. Und die Zeit, die dafür übrig iſt, wird ſelten wirklich ausgenutzt, weil die Mutter bei der Pflege des Kindes nicht ſelbſt Hand anlegt, weil ſie in der Kinderſtube nichts zu thun findet. Sie ſpielt ein Weilchen mit dem Kinde, das ſich alsbald wieder der Wärterin zuwendet, wenn es ſpielensmüde iſt, oder wenn ein wirkliches Bedürfnis es ankommt. Die Mutter ſieht das Kind beſtens verſorgt, ſie fühlt ſich fremd in der Kinderſtube, und — geht! Wüßten doch die Fürſtinnen und vornehmen Mütter, die ihre Kinder ganz der Pflege fremder Hände überlaſſen, welche Ströme der Seligkeit ſich in das Mutterherz ergießen, wenn ſie das Kind badet und wäſcht, wenn ſie ihm die Nahrung reicht, wenn es dankbar in ihr Auge ſchaut und durch ein Lied von ihren Lippen beruhigt in ſanften Schlaf verſinkt! Wüßten ſie doch, daß in jenen frühen Lebensſtunden das Band der Liebe und Dankbarkeit gewoben wird, das den Sohn auf Lebenszeit der Mutter verbindet, und das den Jüngling auf den Wegen der Verführung, wo er ſtraucheln will, feſter hält, als alle ſpäter ertheilten Lehren und Ermahnungen der Erzieher!

Eine Mutter, welche nicht von Anfang an bei der Pflege des Kindes thätige Hand angelegt hat, lernt auch ſpäter nicht leicht mit dem Kinde auf die richtige Weiſe zu verkehren. Und doch ſollte niemand ſonſt, als die Mutter, dem Kinde die Hände zum Gebet zuſammenfügen; aus ihrem Munde ſollte das Kind die bibliſchen Geſchichten vernehmen, als Grundlage des ſpäteren Religionsunterrichtes; ſie ſollte ihm den unerſchöpflichen Born nationaler Poeſie erſchließen, der in unſern Volksmärchen quillt. Statt deſſen lernt das Kind häufig bei der Gouvernante beten, wohl gar auf franzöſiſch, in einer fremden Sprache! Als erſter Bildungsſtoff werden ihm geſchmackloſe Bilderbücher mit modiſch gekleideten, wohlfriſirten Knaben und Mädchen vorgelegt, und gemachte, moraliſirende Geſchichten vom naſchhaften Fritz und der fleißigen Clara vorerzählt! Kommt die Mutter gewißermaßen nur auf Beſuch in das Kinderzimmer, ſo pflegen dagegen die Kinder zu einer beſtimmt feſtgeſetzten Stunde zu den Eltern in den Salon gebracht zu werden. Sie werden dazu eigens angekleidet und ſchon dadurch nimmt der Verkehr mit den Eltern etwas conventionelles an, was die Unmittelbarkeit

beeinträchtigt. Die Kinder sind nun ihrerseits gewißermaßen auf Besuch. Sie geben sich nicht, und die Eltern sehen sie nicht, wie sie wirklich sind.

Kommt dann die Zeit des eigentlichen Lernens, so pflegt man Privatlehrer anzunehmen, welche den Knaben allein unterrichten. Je gewissenhafter und eifriger ein solcher Lehrer ist, um so mehr wendet er seine ungetheilte Kraft dem Knaben zu. Wenn auch der Unterricht im allgemeinen der Fassungskraft des Schülers angemessen ist, so pflegt man doch selten zu beachten, daß die Kraft eines Knaben nicht ausreicht, eine ganze Stunde lang oder gar mehrere Stunden hintereinander mit Aufmerksamkeit dem Lehrer zu folgen, der sich ausschließlich mit ihm beschäftigt. Wo viele Schüler sind, vertheilt sich die Einwirkung des Lehrers. Während der eine Schüler in Anspruch genommen wird, ruhen die andern Schüler aus, indem eine mäßige Anstrengung sie in Stand setzt, dem Unterricht zu folgen. Werden sie dann aufgerufen, so gehen sie mit gesammelter Kraft an die gestellte Aufgabe und diese Kraft genügt, weil sie nur kurze Zeit vollständig in Anspruch genommen wird. Die Leistungen jedes einzelnen und somit der ganzen Classe befriedigen Lehrer und Schüler, und in dem allgemeinen Wetteifer erzeugt sich jene Freudigkeit am Lernen, welche man nur beim Classenunterricht findet, und welche die erste Bedingung für den Erfolg ist. Die leibliche Entwicklung auch des gesundesten Knaben bringt Stunden und Tage der Verstimmung mit sich, welche zur Geistesarbeit untauglich macht. Solche Verstimmungen entgehen häufig dem Auge des Arztes wie der sorgsamsten Mutter: aber der Lehrer fühlt sie leicht heraus. Im Classenunterricht kann er den Knaben ruhen lassen, indem er ihn nicht aufruft, und die mäßige Anstrengung des Zuhörens hilft über die schlimme Zeit hinweg. Der Privatlehrer aber muß in einem solchem Fall den Unterricht aussetzen. Der Knabe verfällt der Langeweile und gänzlicher Unthätigkeit, und die Verstimmung äußert sich in Verdrießlichkeit und Unart. Wird aber der Unterricht fortgesetzt, so fallen die Leistungen ungenügend aus, Lehrer und Schüler werden mismuthig, und die Heilung des körperlichen Misbehagens wird durch die Aufregung des Tadels nur verzögert. So kommen im Einzelunterricht Tage und Wochen, in denen nichts gelernt, dafür aber die Gesundheit des Schülers wesentlich beeinträchtigt wird.

Wo bei der Erziehung eines Prinzen, wie das doch meistens der Fall ist, nach einem gewissenhaften Plan verfahren wird, da ist der Tag von früh Morgens bis zur Schlafenszeit nach Stunden genau abgetheilt. Zu dem Uebermaß der Unterrichtsstunden werden besondere Stunden für die Wiederholung und Vorbereitung festgesetzt. Der Prinz weiß, daß die gegebenen Aufgaben eine bestimmte Zeit auszufüllen haben. Fertigt er die Arbeiten in kürzerer Zeit, so wird ihm das nächstemal mehr aufgegeben. *) Es ist daher natürlich, daß er möglichst langsam arbeitet, und die schleichende Arbeit muß ihm langweilig werden. Ein Knabe dagegen, der freier gehalten ist, arbeitet möglichst rasch. Er weiß, daß er die Zeit, die er dadurch gewinnt, zur Erholung und zum Spiel benutzen darf, und die Arbeit, rasch gefördert, wird ihm selbst zur Lust.

So wirken also der unausgesetzte Verkehr mit Erwachsenen und die stete Ueberwachung höchst nachtheilig auf die Entwicklung des Knaben. Aber eben so nachtheilig wirkt, daß man den Prinzen nicht genügend an dem Verkehr mit Gleichaltrigen theilnehmen läßt. Wie sehr dadurch der Erfolg des Unterrichts beeinträchtigt wird, ist eben angedeutet worden; noch mehr tritt der Nachtheil hervor in Hinsicht auf das Spiel. Das Spiel ist für die Erziehung eben so wichtig wie der Unterricht. Spielen kann ein Knabe nur mit Seinesgleichen. Es genügt nicht, wenn man einem Prinzen etwa alle Woche einmal einige Spielgenossen einlädt. Auch das Spielen will gelernt sein, und muß deshalb täglich geübt werden, und zwar mit solchen, welche auch im

*) Obigen Misgriff, der auch außerhalb der höheren Kreise nicht selten gemacht wird, werden verständige Lehrer und Erzieher zu vermeiden wissen, indem sie gewissenhaft genug sind, den Zeiteintheilungsplan nicht zur mechanisch beengenden Fessel werden zu lassen. D. Red.

Unterricht Genoſſen ſind. Nehmen die Spielgenoſſen nicht zugleich am Unterricht theil, wo ſie ſich dem Prinzen gleich oder auch überlegen fühlen, ſo werden ſie ihm nie ſo vertraut, daß er in ihrem Umgang völlige Freiheit gewinnt. Nur in dem ſpielenden Verkehr mit Gleichaltrigen bildet ſich der phyſiſche und der moraliſche Muth aus. Da gilt es, die eigene Meinung dialektiſch zu vertheidigen und für ſie perſönlich einzutreten. Dem Lehrer gegenüber kann der Knabe keine eigene Meinung bilden, weil er ſie nicht vertreten kann. Dazu fehlt ihm die Kraft des Verſtandes und es hemmt die dem Knaben innewohnende Scheu vor dem Alter. Es iſt eine arge Selbſttäuſchung, wenn der Lehrer glaubt, durch offenes Beſprechen und vertrauliches Entgegenkommen dem Knaben für den mangelnden Verkehr mit Gleichaltrigen einen Erſatz bieten und ihn zur ſelbſtändigen Bildung eines Urtheils anleiten zu können. Ein gutartiger Schüler nimmt das Urtheil des Lehrers ohne Bedenken an, ein widerſtrebender verſchließt den Widerſpruch in ſchweigendem Eigenſinn. Erzieher beachten in der Regel zu wenig, wie ſie, ſelbſt in jüngeren Jahren, dem Knaben als ein abgeſchloſſenes Fertiges gegenüberſtehen, wie der Knabe, durch die weite Kluft der Entwicklungsjahre von ihnen getrennt, zu ihnen als zu einer unwandelbaren Auctorität hinaufſchaut. Sie können durch die Anſchauung eines Charakters, die ſie gewähren, durch das, was ſie *ſind*, auf des Zöglings Charakterbildung mächtig einwirken. Aber das eigentliche *Urtheil* entwickelt ſich bei dem Knaben vorzugsweiſe in dem dialektiſchen Ringen mit Gleichaltrigen, nur das im Kampfe ſiegreich behauptete Urtheil wird zur feſten Ueberzeugung. Das Reſultat der Einzelerziehung iſt daher nur zu häufig der Mangel an eigenem Urtheil, der ſich in ſpäteren Jahren dahinter verſteckt, daß ein zufällig aufgegriffenes fremdes Urtheil für eigenes Urtheil ausgegeben und mit der Hartnäckigkeit der Schwäche jedem begründeten Einſpruch gegenüber feſtgehalten wird.

Unter den Knabenſpielen nehmen diejenigen die erſte Stelle ein, welche mit *Leibesübungen* verbunden ſind, und dieſe laſſen ſich faſt ohne Ausnahme nur in Gemeinſchaft mit Altersgenoſſen ausführen. Den Leibesübungen, wie Reiten, Fechten, Schwimmen, die bei Prinzen in der Regel gewiſſenhaft betrieben werden, pflegt man gerade das zu nehmen, was ſie der Jugend wünſchenswerth macht, indem man ſie nur in Begleitung von Erwachſenen ausführen läßt. Dafür bietet man dann Unterhaltungsſpiele, welche mit geiſtiger Anſtrengung verknüpft ſind. Man ſchenkt dem Prinzen eine Fülle von Spielzeugen, welche meiſtens gelungene und vollſtändige Nachbildungen der wirklichen Dinge ſind. Aber gerade, daß ſie vollſtändige Nachbildungen ſind, macht ſie zu unbrauchbaren Spielzeugen. Denn je unvollkommener das Spielzeug iſt, um ſo weiteren Raum gewährt es der ſchaffenden Phantaſie, und um ſo größeres Vergnügen bietet es in der dadurch erregten geiſtigen Thätigkeit. Man findet in Schlöſſern und vornehmen Häuſern ganze Kammern mit kunſtvollem Spielzeug angefüllt; aber das Spielzeug iſt nach Jahren noch wie neu. Der Prinz hat nicht damit geſpielt. Auch hier dient der Ueberfluß nur dazu, das Intereſſe abzuſtumpfen, und es fehlt meiſtens der nachhaltige Ernſt, der auch beim Spiel nothwendig iſt. Auch in dem ſpäteren Leben werden die Vergnügungen ſelten mit Beharrlichkeit ausgebeutet, die Unterhaltung wird nur in dem flüchtig wechſelnden Reiz der Neuheit geſucht. So wirken auch die Spiele nicht als Vorbereitung für die ernſte Lebensarbeit, ſondern ſie fördern und hegen jene Oberflächlichkeit des Verſtandes und Gemüthes, in welcher kein Gedanke und kein Entſchluß haftet.

Dem Knaben aus dem Bürgerſtande bietet der *Weg zur Schule* und der Gang in Wald und Feld eine reiche Fülle von Beobachtungen und Erfahrungen, die er mit ſeinen Genoſſen austauſcht und verarbeitet. Aufträge, die er für die Mutter zu beſorgen hat, machen ihn mit den Lebensbedürfniſſen in und außer dem Hauſe, mit den Mitteln ſie zu beſchaffen, mit den verſchiedenen Berufsarten und deren Arbeit bekannt. Er gewinnt ſchon als Knabe Menſchenkenntnis. Ein Prinz wird vor dem Verkehr mit der Dienerſchaft in Küche und Keller ſorgfältig bewahrt, er betritt die Straßen der

Stadt nur in Begleitung ſeines Erziehers, auch in Wald und Feld iſt ihm ſein Mentor ſtets an der Seite. Ohne eigene Anſtrengung wird ihm die Antwort auf jede Frage, und dieſe Antwort hat für ihn wenig Intereſſe, weil ſie ihm zu Theil wird, ohne daß er dabei ſelbſt thätig iſt. Prinzen pflegen daher im Fragen unermüdlich zu ſein, aber auf die Antwort achten ſie nicht. Ihr Wiſſenstrieb artet zur bloßen Neugier aus, und ihre Beobachtung ſpringt von einem Gegenſtande zum andern über. Aller Unterricht in Naturwiſſenſchaften, Technologie und dergleichen erſetzt nicht, was die eigene Beobachtung ihnen geben müßte und auch geben würde, wenn ſie ſich ſelbſt überlaſſen wären. Sie gewinnen keine wirkliche Kenntnis der Dinge.

Der Beruf eines Fürſten erfordert vor allem andern, daß er die Menſchen kenne, und ſie an die rechte Stelle zu bringen verſtehe. Menſchenkenntnis erwirbt man aber vorzugsweiſe in dem Umgang mit Seinesgleichen und mit ſolchen, welche ſich ohne Rückhalt geben, wie ſie wirklich ſind. Das thut aber nur die Jugend. Darum lernt man auf der Schule und auf der Univerſität am leichteſten die Menſchen kennen, und dort erwirbt man auch die Fähigkeit, die Hülle zu durchdringen, mit der in anderen Lebensverhältniſſen Sitte, Stand, Amt und Eigennutz das Innere des Menſchen umkleiden. Prinzen aber wachſen in einer Umgebung heran, welche in dem Umgang mit ihnen ſich immer des Standesunterſchiedes bewußt iſt, und ſich daher nie ganz frei gehen läßt. Beziehen ſie eine Univerſität, ſo geſchieht dies auch wieder unter ſteter Beaufſichtigung und in der Regel wird auch hier der Verkehr nur mit ſolchen Studirenden angeknüpft, welche durch Geburt und Erziehung an höfiſche Unterwürfigkeit gewöhnt ſind. Das Gleiche finden ſie, wenn ſie in das Militär eintreten.

Auf dieſem Wege iſt es faſt nicht möglich, daß ein Prinz die Menſchen wirklich kennen lerne. Dazu kommt, daß er von Jugend auf keinen Widerſpruch erfährt, ausgenommen etwa von ſeinem Lehrer und Erzieher. Er hat ſich ſelbſt kein eigenes Urtheil erarbeitet und kann es nicht begreifen, daß ein anderer durch eigene Gedankenarbeit zu einer entgegenſtehenden Anſicht gelangen könne. Denn nur derjenige kann die Berechtigung einer dem eigenen Urtheil entgegengeſetzten Anſicht begreifen, welcher ſich mit nachhaltiger Geiſtesarbeit in einen Gegenſtand vertieft und in der mühſam gewonnenen Ueberzeugung erfahren hat, wie ſchwer es iſt, ein eigenes Urtheil zu bilden. Tolerant im wahren Sinne des Wortes kann nur derjenige ſein, welcher ſich ſelbſt eine feſte Ueberzeugung erarbeitet hat. Wer ſolche Geiſtesarbeit nicht kennt, deſſen Urtheil beruht nicht ſowohl auf einem verſtandesgemäßen Abwägen der Gründe, als auf einem individuellen Gefühl; und darum fühlt er ſich durch eine abweichende Meinung perſönlich verletzt. So wird er nur zu leicht das Werkzeug gewiſſenloſer Menſchen, welche ihm nach dem Munde reden, und ihn ſo nach ihren ſelbſtſüchtigen Zwecken ausbeuten.

Einen höchſt bedenklichen Einfluß übt endlich eine Unſitte, welche leider nicht nur an Fürſtenhöfen, ſondern auch in vielen vornehmen Familien noch immer gilt. Damit die Kinder ohne Mühe frühzeitig franzöſiſch ſprechen lernen und eine gute Ausſprache gewinnen, giebt man ihnen franzöſiſche Bedienung. So lernen ſie gleichzeitig mit der Mutterſprache eine fremde Sprache. Nun iſt das Sprechenlernen nicht die Aneignung einer nur äußerlichen Fertigkeit, ſondern mit der Fähigkeit, Worte und Gedanken auszuſprechen, entwickeln ſich in dem Geiſte des Kindes zugleich die Begriffe und Gedanken ſelbſt. Sprechen- und Denkenlernen iſt ſo innig mit einander verknüpft, daß man von einer mangelhaften Fähigkeit des Sprechens mit Sicherheit auf eine gehemmte Entwicklung des Denkvermögens zurück ſchließen kann. Selbſt da, wo die mangelhafte Entwicklung des Sprechvermögens durch organiſche Fehler bedingt iſt, wie durch theilweiſe Lähmung oder krampfige Reizbarkeit der Sprachorgane oder durch Taubheit, iſt die hemmende Rückwirkung auf die Entwicklung des Denkvermögens unverkennbar. Wenn aber die Fähigkeit, einzelne Begriffe in Worten auszuſprechen, zugleich mit den Begriffen ſelbſt gewonnen wird und erſt in dem geſprochenen Satze die Beziehungen der Begriffe auf einander im Gedanken klar werden: ſo kann es den

Geiſt des Kindes nur verwirren und trüben, wenn ihm für jeden Begriff immer zwei Ausdrücke geboten werden, und zwar ſolche Ausdrücke, welche nie gleichbedeutend ſind; denn kein einziges deutſches Wort wird in allen ſeinen Beziehungen von einem fremden Worte ſo gedeckt, daß es genau demſelben Begriffe und derſelben Anſchauung entſpräche. Die Darſtellung abstracter Begriffe durch ſinnliche Gegenbilder iſt in den verſchiedenen Sprachen verſchieden, ebenſo die Beziehungen der Begriffe auf einander im Gedanken. So bewirkt die Aneignung zweier incongruenter Ausdrucksformen eine unklare Anſchauung und eine Unſicherheit des Sprech- und Denkvermögens, welche durch keinen ſpäteren Unterricht gehoben werden kann; dieſe Unſicherheit vereitelt den ſtärkenden, ſchärfenden Einfluß, den in ſpäteren Jahren, wo die Mutterſprache bereits mit Sicherheit gehandhabt wird, das Studium der fremden Sprache gerade dadurch ausübt, daß es die Anſchauungen und Begriffe der Mutterſprache durch den Gegenſatz gegen die fremde Ausdrucksweiſe in ein helleres Licht ſtellt. Die leichte Aneignung der fremden Sprache in der Converſation der Kinderſtube bewirkt für alle ſpätere Zeit einen unüberwindlichen Widerwillen gegen die ſtrenge Arbeit bei dem Studium der alten Sprachen.

Daß dies alles in der That ſo iſt, wird jeder beſtätigen, der Gelegenheit gehabt, Schüler zu unterrichten, welche gleichzeitig mit der Mutterſprache eine fremde Sprache gelernt haben. Solche Schüler geben nie eine ſichere Antwort. Haben ſie zunächſt das Richtige ausgeſprochen, ſo ſchiebt ſich ſofort ein anderer Ausdruck vor den erſten, ſie glauben die Antwort verbeſſern zu müßen, und ſtehen zuletzt unſchlüſſig und verlegen, was zu wählen ſei. Wie im Sprechen, ſo ſchiebt ſich im Schreiben ſofort vor die richtige Form eine andere, und wenn ſie auch auf eine Frage des Lehrers das Wort richtig zu buchſtabiren wiſſen, ſo ſchreiben ſie, ſich ſelbſt überlaſſen, gewiß die unrichtige Form. Wir haben unter unzähligen Schülern dieſer Art nicht Einen gefunden, der mit 18 Jahren orthographiſch fehlerfrei hätte ſchreiben können. In der lateiniſchen und griechiſchen Formenlehre werden ſie nie ganz ſicher, und die größte Arbeit hat man mit ihnen, wenn ſie franzöſiſch richtig ſchreiben ſollen. Solche Schüler ſind es vorzugsweiſe, welche den oben geſchilderten Habitus einer krankhaften Entwicklung an ſich tragen, und zwar ſo ausgeprägt, daß wir ſchon manchesmal, ohne etwas von der früheren Erziehung zu wiſſen, aus der äußeren Erſcheinung nach wenigen Stunden der Beobachtung den richtigen Rückſchluß gemacht, und den Schülern zu ihrer großen Ueberraſchung geſagt haben, daß ſie mit der Mutterſprache zugleich eine fremde Sprache erlernt haben.

Dieſen Nachtheilen gegenüber iſt der Vortheil einer früh erworbenen guten Ausſprache unerheblich. Denn noch mit 7—12 Jahren ſind die Sprachwerkzeuge ſo geſchmeidig, daß die fremde Ausſprache ohne alle Mühe gelernt wird. Auch der Einwand gilt nicht, daß es ja Völker gebe, welche, wie zum Theil die Belgier, ohne Nachtheil für die geiſtige Entwicklung zwei Sprachen zugleich ſprechen. Denn dort wird in der Familie und in der Kinderſtube meiſt nur Eine Sprache als Mutterſprache geſprochen, die andere wird ſpäter gelernt. Wo aber in der Kinderſtube zwei Sprachen zugleich geredet werden, da treten ohne Ausnahme die Folgen der babyloniſchen Sprach- und Denkverwirrung an den Tag. *)

Wenn wir in Vorſtehendem ein Bild entworfen haben, welches nichts weniger als tröſtlich iſt: ſo überlaſſen wir es dem Urtheil derjenigen, welche in Hinſicht auf Prinzenerziehung wirkliche Erfahrungen gemacht haben, zu entſcheiden, ob dies Bild aus der Luft gegriffen oder dem wirklichen Leben entnommen iſt. Aber gerade diejenigen, welche der Prinzenerziehung näher ſtehen, werden auch die Schwierigkeiten recht ermeſſen, welche ſich jeder andern Methode entgegenſetzen. Soll man — ſo werden ſie fragen — den Prinzen

*) Man vergleiche die köſtliche Ausnutzung der Vermengung des Hoch- und Plattdeutſchen in Renters Erzählungen.

ohne Aufsicht den Dienstboten preisgeben, die ihm Näschereien und Schlimmeres zutragen, um sich bei dem dereinstigen Herren in Gunst zu setzen? Soll man ihn blindlings dem Verkehr eines buntgemischten Schülerhaufens überlassen, aus dem gerade die Schlechtesten sich herandrängen werden, um in der hohen Genossenschaft einen schützenden Mantel für ihre bösen Streiche zu gewinnen? Kann man den Prinzen, ohne seinem Stande etwas zu vergeben, der Demüthigung einer öffentlichen Strafe aussetzen? Werden nicht die auf der öffentlichen Schule geknüpften Verbindungen, zum Theil mit Knaben aus den niederen Ständen, den Prinzen, wenn er später zu einer hohen Stellung berufen wird, in der Freiheit des Handelns beengen und nachtheiligen Einflüssen zugänglich machen?

Allerdings sind solche und ähnliche Bedenken von Gewicht, aber sie werden von den Nachtheilen der abgeschlossenen Privaterziehung reichlich überwogen. Den eigentlichen Grund dieser Bedenken bildet aber zuletzt jene aus der Zeit des Absolutismus überkommene Vorstellung von der transscendentalen Würdigkeit des Fürstenthums, welche zum Schaden der Völker und zu noch größerer Benachtheiligung der Fürsten selbst zwischen beiden eine unübersteigliche Scheidewand aufgerichtet hat. Gelingt es nur in den maßgebenden Kreisen, den Widerwillen gegen die vertrauliche Berührung mit bürgerlichen Schülern aus den verschiedensten Ständen zu überwinden, und den Prinzen in eine öffentliche Schulanstalt zu bringen; so dürfte den von daher drohenden Gefahren doch wohl zu begegnen sein.

In der That beginnt dermalen in höheren Kreisen das Vorurtheil gegen eine naturgemäße, weniger abgeschlossene Erziehung zu weichen. Das Verhältnis der Kinder zu den Eltern ist vielfach wärmer, inniger und unmittelbarer geworden. Sind uns doch Beispiele aus der neuesten Zeit bekannt, wo Fürsten, welche neben ihren staatsmännischen Gaben auch in den Wissenschaften hervorragten, einen Theil des Unterrichtes ihrer Kinder selbst übernommen und die besten Erfolge erzielt haben. Von andern wissen wir, daß sie ihre Söhne öffentlichen Schulanstalten übergeben haben, und diese erkennen es mit Freuden an, wie viel sie gerade der öffentlichen Schule verdanken. Um so mehr kann und muß darauf gedrungen werden, daß der zu erziehende Prinz eine öffentliche Schulanstalt besuche.

Auch dann, wenn der Prinz in einer Schule ausgebildet werden soll, werden die Eltern mit dem besten Willen nicht im Stande sein, die Erziehung allein zu überwachen. Ein besonderer *Erzieher*, der im Einverständnis mit den Eltern die ganze Ausbildung leitet, wird nöthig sein. Von diesem ist die größte Selbstverleugnung zu fordern, welche nicht allein darin besteht, daß er sich mit vollem Ernst diesem Berufe hingiebt, sondern insbesondere noch darin, daß er bei aller Wachsamkeit möglichst selten eingreife und den Knaben frei gewähren lasse. Nichts ist mehr geeignet, alle Freude an selbständiger Thätigkeit zu unterdrücken, als das häufige Meistern und Zurechtweisen, in das die Erwachsenen so leicht verfallen, wenn sie Tag für Tag dem aufreibenden Verkehr mit Kindern ausgesetzt sind.

Daß der Erzieher aufs sorgsamste die *Dienstboten* überwache und jeden übeln Einfluß rechtzeitig beseitige, ist eine Forderung, die sich von selbst versteht. Zu dem Ende ist es durchaus nothwendig, daß ihm über die den Prinzen unmittelbar berührende Dienerschaft die weitesten Befugnisse eingeräumt werden. Er achte darauf, daß die Hülfleistungen der Dienstboten auf ein geringes, eben nöthiges Maß beschränkt werden. Das Kind werde von früh an gewöhnt, möglichst lange allein und ohne Nachhülfe von Erwachsenen, oder nur mit andern Kindern zu spielen. Dazu gebe man ihm das einfachste, und nur wenig Spielzeug. Es lerne möglichst frühe sich selbst helfen, aufstehen, wenn es gefallen, sich allein an- und ausziehen, seine Kleider und Spielsachen selbst holen und aufbewahren. Sobald es thunlich ist, gebe man dem Knaben ein bestimmtes *Taschengeld*, das er für bestimmte Bedürfnisse selbständig verwenden, und wovon er den Ueberschuß in einer Sparkasse anlegen lerne. Geld auf die rechte Weise

gebrauchen lernt man nur in frühen Jahren. Wer es in der Jugend nicht lernt, wird ſpäter geizig oder verſchwenderiſch, oder er wird von andern abhängig. Ein Fürſt bedarf noch mehr als andere die Kunſt hauszuhalten; denn nur auf dem Grunde einer geordneten Sparſamkeit gedeiht die fürſtliche Tugend einer edeln Freigebigkeit.

Nachdem die Mutter den erſten Grund für die Ausbildung des Geiſtes und Herzens gelegt hat, mag mit 7 Jahren der eigentliche Unterricht beginnen. Ein tüchtiger, auf dem Seminar gebildeter Privatlehrer wird für Leſen, Schreiben und Rechnen am geeignetſten ſein. Von großem Gewinn iſt es, wenn ſchon jetzt gleichaltrige begabte Mitſchüler den Unterricht und das Spiel beleben. Sobald aber der Unterricht in den claſſiſchen Sprachen beginnt, iſt der Eintritt in eine öffentliche Lehranſtalt wünſchenswerth.

Das Leben im Elternhauſe iſt die ſicherſte Grundlage einer guten Erziehung. Ob das Leben am Hofe eine ſolche Grundlage gewähren kann, das hängt von den beſonderen Verhältniſſen ab. Jedenfalls geſchieht es am Hofe leicht, daß nachtheilige Einflüſſe ſich geltend machen, welchen mit dem beſten Willen weder der Erzieher noch ſelbſt die Eltern nachhaltig entgegenwirken können. Der ſtete Wechſel von Beſuch, der die kurze Dauer der Anweſenheit nicht vorüber gehen läßt, ohne dem Prinzen ſelbſt etwas ſchmeichelhaftes und in ſeiner Anweſenheit den hohen Eltern etwas angenehmes über den jungen Herrn zu ſagen, kann keine andere Wirkung haben, als daß der Knabe ein verkehrtes Urtheil über die Menſchen nnd über ſich ſelbſt gewinnt. Die Converſation im Salon, wo es geradezu zum guten Ton gehört, den Gegenſtand der Unterhaltung nur obenhin zu berühren, wo es für pedantiſch gilt, ein ſcharf ausgeprägtes Urtheil auszuſprechen oder gar mit Gründen zu belegen, eine ſolche Unterhaltung iſt für die Jugend, die alles ernſt und mit Ueberzeugung auffaßt und auffaſſen ſoll, im höchſten Grade ungeeignet, ſie erzieht zur Oberflächlichkeit und macht untüchtig zu ſtrenger Geiſtesarbeit. In Gegenwart der Eltern wird der Erzieher ſich keine Rüge erlauben, es wäre ein ungeeigneter Eingriff in das Verhältnis des Prinzen zu ſeinen Eltern. So geſchieht es leicht, daß der Salon dem Prinzen eine Freiſtatt erſcheint, wo er ſich gehen laſſen und einer Freiheit genießen kann, die ihm ſonſt nicht gegönnt wird. In demſelben Maße als er hier die Grenze des Erlaubten überſchreitet, erſcheint ihm das Lehrzimmer als ein Ort läſtigen Zwanges, und der Erzieher im Gegenſatz zur Geſellſchaft am Hofe als ein unbequemer Mahner.

Unter ſolchen Umſtänden kann es gerathen ſein, lieber die Vortheile des Zuſammenlebens mit den Eltern zeitweiſe aufzugeben, und für den Prinzen in einem andern Hauſe Unterkunft zu ſuchen. Penſionsanſtalten möchten wir nicht empfehlen. Sie bringen den Unternehmern nur dann ein erträgliches Einkommen, wenn ſie kaufmänniſch d. h. auf Gewinn betrieben werden. Sie berückſichtigen alsdann mehr den Schein, als das Weſen einer wahren Bildung. Auch in den beſten Penſionsanſtalten bringt das gemeinſame Schlafen und das abgeſchloſſene Zuſammenleben die größten Gefahren mit ſich, bei denen die leibliche und ſittliche Geſundheit auf dem Spiele ſteht. Ueberdies ſind die Schüler der Penſionsanſtalten meiſtens Knaben, die zu Hauſe kein Familienleben gehabt haben und in Verwahrloſung herangewachſen ſind. Sie leiden größtentheils an jenen Schäden, die wir oben geſchildert haben.

Dagegen dürfte es ſich empfehlen, den Prinzen an einem Orte, wo ſich ein gutes Gymnaſium befindet, einer gebildeten Familie zu übergeben, wo er aller Vortheile eines einfachen Familienlebens theilhaftig werden könnte. Sehen wir davon ab, daß ein größerer Aufwand von Geldmitteln erfordert wird, ſo ſcheint uns ein Familienvater zum Erzieher eines Prinzen eben ſo gut, wenn nicht beſſer geeignet, als ein junger, unverheiratheter Mann. Denn wir haben geſehen, daß junge Männer, deren ausſchließlicher Beruf eben die Prinzenerziehung iſt, leicht durch das Uebermaß des Ueberwachens und Hofmeiſterns fehlen, was bei einem Familienvater weniger zu beſorgen ſteht. Eine glückliche Zugabe würde es ſein, wenn in dem Hauſe ſich gleichaltrige,

begabte, wohlgeartete Knaben fänden, die in der Schule, wie im Hause und auf Spaziergängen des Prinzen Genossen sein könnten.

Den Weg zur Schule und zurück lasse man den Prinzen allein gehen: denn es ist der Weg zur Selbständigkeit. Wird zu Hause und in der Schule die Zeit des Weggehens und Eintreffens überwacht, so läuft er keine Gefahr der Verführung. In den Zeiten der Erholung, die die Schule bietet, üben die Lehrer und noch mehr die Schüler selbst eine hinreichende Aufsicht. Gefahr der Verführung bringt nur das unbewachte Zusammensein einzelner Knaben.

Die Vorbereitungen und die Schularbeiten muß er zu Hause und durchaus ohne Beihülfe des Erziehers fertigen. Gewinnt er durch rascheres Arbeiten Zeit, so lasse man ihn den Vortheil genießen, daß er die so gewonnene Zeit zum Spiel und zur Bewegung in freier Luft verwenden darf. Sind die Arbeiten nicht genügend ausgefallen, so überlasse man der Schule die Rüge, die viel nachhaltiger wirkt, als Tadel und Strafen des Erziehers zu Hause. Und wie selten bedarf es bei dem allgemeinen Wetteifer in einer Classe des Tadels oder der Strafe! Bei einem Prinzen wird der Ehrgeiz und das Bestreben, es seinen Mitschülern wenigstens gleich zu thun, viel mächtiger wirken, als bei den meisten andern Knaben; und es wird ihm, vorausgesetzt, daß er nicht unbegabt ist, gelingen, auch in schwierigeren Gegenständen, wie in der Mathematik und den alten Sprachen, gleichen Schritt zu halten, wenn man ihn von den Elementen an den Vortheil des Classenunterrichtes genießen läßt. Bringt man ihn erst in späteren Jahren, wie das zuweilen geschehen ist, in eine öffentliche Schule, so fehlt es meist an der Sicherheit in den Anfangsgründen, und er bringt bereits jene Unbehülflichkeit mit, welche die frühere Erziehung verschuldet hat. Er fühlt sich gedrückt durch die Ueberlegenheit der anderen Schüler, und gewinnt nie die rechte Freudigkeit des Lernens. *)

Der Beruf eines Prinzen fordert, daß er die Fähigkeit, englisch und französisch geläufig und gut zu sprechen, in einem höheren Grade erwerbe, als dies in öffentlichen Schulen bei einer großen Schülerzahl möglich ist. Man wird daher den Privatunterricht nicht ganz vermeiden können. Doch achte man darauf, daß der Prinz nicht über das Maß seiner Kräfte hinaus mit Privatstunden belastet werde. Dispensirt man ihn von dem französischen Unterricht in der öffentlichen Schule, so gewinnt man hinreichende Zeit für die nöthigen Privatstunden. Ist sein Sprachsinn nicht durch das frühe französisch Sprechen zerstört, sondern durch den Schulunterricht in den classischen Sprachen gestärkt, so lernt er die neueren Sprachen in dem Alter von 10—16 Jahren leicht und sicher. Aber der Unterricht muß von einem wissenschaftlich gebildeten Schulmann ertheilt werden, nicht um der bloßen Aussprache willen von einem beliebigen Engländer oder Franzosen, der sich ohne wissenschaftliche Kenntnis als maitre etablirt. Denn keine Methode führt langsamer zum Ziel, als die sogenannte praktische Conversationsmethode der gewöhnlichen sprachlehrenden Engländer und Franzosen. Fehlt es aber an einem tüchtigen Schulmann, der der fremden Aussprache Herr ist, so mag man immerhin nebenbei einen solchen eingebornen Franzosen oder Engländer benutzen, aber nur für die Conversation, nicht für den grammatischen Unterricht.

Auf die Spaziergänge nehme der Erzieher womöglich immer einige Mitschüler

*) Wir sind ebenfalls im Princip für den Besuch der öffentlichen Schulen auch für die Kinder aus den höheren und höchsten Ständen, möchten aber doch hier ausdrücklich hervorheben, daß z. B. zu einem „guten" Gymnasium viel gehört, also namentlich Unabhängigkeit des Charakters bei seinen einzelnen Lehrern, vermöge welcher sie alle ihre Schüler nach gleichen weisen und gerechten Grundsätzen behandeln. Wenn aber z. B. der Vater eines Prinzen einem Lehrer sagt: „Mein Sohn ist wie ein andrer Mann", der Lehrer aber gleichwohl nicht Ernst damit macht, so können seine Fehler so schlimme Folgen haben, daß sie durch alle Vortheile der öffentlichen Schule nicht aufgewogen werden. D. Red.

mit. Auch hier gewähre er die größte Freiheit und vergeſſe nicht, daß ein Spaziergang eine Ausſpannung und Erholung für den Knaben und keine Fortſetzung des Unterrichts ſein ſoll. Am beſten wirkt er, wenn er, ſelbſt am Spiel in Wald und Feld theilnehmend, rathend und helfend das Spiel belebt. Und welche von Prinzen nie geahnte Luſt, wenn man ſie an gemeinſchaftlichen Excurſionen der ganzen Claſſe mit ihrem Lehrer theilnehmen ließe! Bei ſolchen Gelegenheiten beachtet der Erzieher den Umgang, den der Prinz ſich wählt, und, von dem Claſſenlehrer unterſtützt, wird er rechtzeitig jeden üblen Einfluß gewaren, und durch ſchonende Warnung vereiteln. Je größere Freiheit er dem Prinzen gewährt, um ſo mehr wird es ihm gelingen, die Stelle eines Freundes zu gewinnen, deſſen ſelten gegebener Rath willig anfgenommen wird. Zu einem ſolchen Zuſammenleben wird er nur dann die rechte Friſche mitbringen, wenn er nicht den ganzen Tag an den Knaben gekettet iſt, ſondern während der Schulſtunden Zeit gewinnt, ſich geiſtig zu ſammeln.

Je älter der Prinz wird, um ſo wichtiger wird die Anfgabe, den rechten Umgang zu finden. Sittliche Reinheit, Unabhängigkeit des Charakters und geiſtige Begabung ſind doch wohl die erſten Erforderniſſe, die man in Betracht zu ziehen hat. Aber bei der Wahl des Umgangs ſieht man oft mehr auf gewiße geſellſchaftliche Formen als auf jene weſentlichen Erforderniſſe, und wählt darum vorzngsweiſe Knaben aus den dem Hofe naheſtehenden adeligen und vornehmen Kreiſen. Solche Knaben leiden mehr oder weniger an denſelben Fehlern, wie die Prinzen ſelbſt, indem ſie nnter ähnlichen Verhältniſſen herangewachſen ſind. Das Gefühl der Standesungleichheit, das die heilſame Einwirkung des Zuſammenlebens beeinträchtigt, iſt gerade in den Hofkreiſen am ſtärkſten und ſo bringen die adeligen Knaben ſchon von Hauſe meiſtens jene Unterwürfigkeit mit, welche den Prinzen nicht zu freier Bewegnng kommen läßt. Daher ſcheinen auch Ritterakademieen nnd ſolche Anſtalten, welche vorzugsweiſe von adeligen Schülern beſucht werden, für einen Prinzen wenig geeignet. Dagegen wird man unter den Schülern einer öffentlichen Anſtalt, und vorzugsweiſe unter denen aus den mittleren Ständen, am eheſten ſittlich tüchtige und begabte Knaben finden, welche mit dem Prinzen ohne Rückhalt, ohne Unterwürfigkeit nnd ohne ſelbſtſüchtige Abſicht verkehren. Eine gewiße geſellſchaftliche Bildung, Reinlichkeit nnd Ordnung iſt in unſerer Zeit ſo allgemein verbreitet, daß man ohne Bedenken einen Prinzen auf die Bank einer Gymnaſialclaſſe ſetzen kann. Gerade in dem freien Verkehr nnd anf dem Grunde einer tüchtigen Geiſtesbildung werden ſich die Formen des geſellſchaftlichen Verkehrs, in denen er zu Hauſe aufgewachſen, zu jenem feinen und ſicheren Taktgefühl veredeln, welches der Ausdruck der wahren Bildung iſt. Diejenigen Verbindungen, welche, in der Schule geknüpft, eines tieferen ſittlichen Grundes entbehren nnd den ſpäteren Lebensverhältniſſen nicht entſprechen, pflegen bei anderen Knaben nicht lange über die Schulzeit hinaus zu beſtehen: ſollten ſie bei einem Prinzen, deſſen Stellung ihn ſpäter noch mehr abſondert, länger dauern? Rnhen ſie aber auf einem ſittlichen Grunde, ſo ſollte es einem Prinzen, der ſo wenig wahre Freunde haben kann, doch zu gönnen ſein, daß er einen wenn auch bürgerlichen Freund beſitze, deſſen Offenheit und Wahrhaftigkeit er in der Jugend erkannt hat.

Auf der Univerſität hüte man den Prinzen vor den excluſiv adeligen Corps nnd überhaupt vor den engherzigen Landsmannſchaften. Denn da ſind vorzugsweiſe die Leute zu finden, die neben den flüchtigen Vergnügnngen des Studentenlebens als realen Lebenszweck nur die gute Carriere im Staatsdienſt kennen, zu der ihnen der Verkehr mit einem Prinzen die beſte Ausſicht bietet. Die radicalen Ausartungen burſchenſchaftlicher Verbindungen würden an einem Prinzen ohne erheblichen Nachtheil vorübergehen; denn ſie widerſprechen zu ſehr dem conſervativen Intereſſe des eigenen Standes, dem der Prinz zuletzt doch immer folgen wird. Aber der Eintritt in jede Art von eigentlicher Studentenverbindung wird zu nnterlaſſen ſein, weil der Prinz von frühe an vor

jeder Parteiſtellung zu bewahren iſt. Zu ſeinem Umgang eignen ſich am beſten jene kleinen Häuflein von Studenten, welche mit warmer Begeiſterung für die Wiſſenſchaft und Hingabe an deren ideale Zwecke in harmloſem, friſchem, freiem Zuſammenleben die berechtigten Freuden der Jugend genießen. Solche Kreiſe findet man auf allen Univerſitäten, und ſie ſind den Univerſitätslehrern wohl bekannt.

Man ſuche den Prinzen vor dem allzufrühen Eintritt in den Militärdienſt zu bewahren, denn er iſt mit erheblichen Nachtheilen verbunden. Nur allzu häufig wird ein Prinz ſchon als Kind in die Uniform geſteckt, und als Knabe mit Officiersrang bekleidet. Was Wunder, wenn der Prinz, dem das in leiblicher und geiſtiger Anſtrengung beſtehende, wahre Spiel ſo wenig zu Theil geworden, das Kriegsweſen nur als ein Spiel mit Uniformen anſieht und als Mann dieſes Spiel fortſetzt! Von Nutzen iſt der Eintritt in das Militär erſt dann, wenn er mit der Arbeit des wirklichen Dienſtes verbunden iſt. Dieſe Arbeit, zunächſt Uebungen im Freien, ſind aber mit geiſtiger Anſtrengung, mit der Arbeit auf der Schule unvereinbar. Schon der langandauernde Aufenthalt in freier Luft nimmt, wenigſtens in der Entwicklungszeit von 14—20 Jahren den ganzen Leib und die Sinne dermaßen in Anſpruch, daß der gleichzeitige Schulunterricht fruchtlos iſt. Hingegen nach Abſchluß der allgemein wiſſenſchaftlichen Erziehung kann der Dienſt im Heere von unten auf nur dazu dienen, Leib und Seele zu kräftigen. Officiersrang ſollte der Prinz erſt dann erhalten, wenn er mit der Ehre auch die Arbeit und insbeſondere die Verantwortlichkeit des Amtes übernimmt. Nur die Arbeit und die ſelbſtändige Verantwortlichkeit reift zum Manne. Ein Prinz, der mit der Ehre auch die Pflichten übernimmt, wird, ſelbſt wenn er raſcher befördert wird, unter ſeinen älteren Kameraden eine ſeiner würdige Stellung einnehmen, während ſie ihn jetzt äußerlich als Prinzen auszeichnen, um hinter ſeinem Rücken über ihn zu ſpötteln. Hat ein Prinz durch ſein Alter und die Erziehung die erforderliche Reife des Charakters erworben, ſo wird er in dem ungebundenen, kameradſchaftlichen Verkehr, wie er ſich bei den Uebungen und geſelligen Zuſammenkünften der Officiere geſtaltet, eine reiche Quelle der Lebenskenntnis und der Unterhaltung finden, er wird zugleich die Kraft beſitzen, den Verführungen dieſes Lebens zu widerſtehen.

Auch die Beſchäftigung mit den Kriegswiſſenſchaften ſollte durchaus der Zeit vorbehalten bleiben, wo die allgemein wiſſenſchaftliche Bildung zu einem gewißen Abſchluß gebracht iſt. Zu einer Zeit begonnen, wo die zu gründlicher Behandlung eines ſpeciellen Faches nothwendige Reife noch nicht eingetreten iſt, wird der Unterricht in den Kriegswiſſenſchaften nur dazu dienen, dem Prinzen eine oberflächliche Kenntnis von Einzelheiten zu geben, deren Zuſammenhang er nicht überſchaut, und deren Beziehungen zu dem Leben des Staates er noch nicht erfaſſen kann. Bei der noch unentwickelten Verſtandeskraft des Schülers wird der Lehrer gezwungen ſein, den Gegenſtand oberflächlich zu behandeln und er wird dadurch die Wirkſamkeit eines ſpäteren, gründlichen Studiums beeinträchtigen. Oder er wird ſich auf techniſche Einzelheiten beſchränken und damit einen Bildungsgang einſchlagen, der für die beſchränkte Sphäre eines Unterofficiers, aber nicht für die hohe Stellung eines Prinzen angemeſſen iſt. Außerdem wird die Beſchäftigung mit Gegenſtänden, welche von dem idealen Geſichtskreiſe der allgemeinen Erziehung ſo weit abliegen, die Wirkſamkeit des auf eine allgemeine Bildung gerichteten Unterrichtes ſtören und hemmen, und die damit verbundene Zerſplitterung der Kräfte verhindert, daß weder in dem einen noch in dem andern Erhebliches geleiſtet werde. Indem wir uns hierbei auf die Erfahrung berufen, machen wir darauf aufmerkſam, daß unſere beſten Officiere in der Regel erſt dann zu einer gründlichen Behandlung der Kriegswiſſenſchaften übergehen, wenn ſie zu Männern herangereift ſind, und nachdem ſie die erſten Jahre des anſtrengenden praktiſchen Dienſtes zurückgelegt haben. Dieſe Erfahrung entſpricht dem zu Anfang hingeſtellten allgemeinen Geſetz, daß eine tüchtige Fachbildung am ſicherſten auf dem Grunde der allgemeinen Bildung gewonnen wird und daß die vor der Zeit begonnene techniſche Ausbildung

den Geiſt beſchränkt und nur zu untergeordneter Thätigkeit befähigt. Die Geſchichte des deutſchen Kriegsweſens und, zum Theile noch, der gegenwärtige Zuſtand unſerer Heere weist die Früchte der zu frühe begonnenen techniſchen Militärerziehung nach. Wenn Knaben und Jünglinge, wie dies z. B. in Cadettenhäuſern geſchieht, ſchon in der Jugend, die vor allem eine freie Bewegung fordert, in die durch den techniſchen Zweck bedingten engen Formen des Militärlebens eingezwängt werden, ſo gewinnen ſie auch in dem Mannesalter ſelten den freien Ueberblick, der in dieſen Formen nur das Mittel zu höheren Zwecken erkennt, und ihnen daher nur eine untergeordnete Berechtigung zugeſteht. Wenn unſere Heere weniger leicht beweglich und weniger ſchlagfertig ſind, als ſie bei der Tüchtigkeit der Mannſchaft und bei der wiſſenſchaftlichen Bildung des Officierſtandes ſein könnten, ſo verdanken ſie dies vorzugsweiſe der einſeitigen Erziehung ihrer Führer, die über dem Techniſchen des Uniformsweſens den Zweck vergeſſen und vor lauter Einzelheiten das große Ganze aus dem Auge verlieren.

Ziehen wir nun in Betracht, daß Prinzen im ganzen genommen langſamer reifen, als andere in dem bewegten Strome des Volkslebens ſtehende Knaben, und daß ſie den praktiſchen Dienſt auf den unteren Stufen des Militärlebens in kürzeſter Zeit zu lernen und raſch zu höheren Stellen vorzurücken pflegen: ſo ſcheint es angemeſſen, daß ſie überhaupt erſt nach Beendigung der Univerſitätsſtudien in das Heer eintreten und daß ſie erſt in gereifterem Alter und nach erworbener Kenntnis des praktiſchen Dienſtes in die Militärwiſſenſchaften eingeführt werden.

Daß für die Ausbildung eines Prinzen der Beſuch einer Univerſität zweckmäßig ſei, wird allgemein anerkannt. Obgleich in unſerer Zeit die Reſultate der wiſſenſchaftlichen Forſchung durch den Druck raſch verbreitet und ſo jedermann und an jedem Orte zugänglich werden, ſo ſenden wir unſere Jünglinge doch zur Univerſität, weil hier die wiſſenſchaftliche Erkenntnis durch das lebendige Wort und den perſönlichen Verkehr vermittelt wird. Wie der Verkehr mit gleichalterigen Jünglingen den wiſſenſchaftlichen Sinn anregt und die Ausbildung des Charakters fördert, iſt oben dargelegt worden. Aber auch in Beziehung auf die Lehrenden iſt es vorzugsweiſe die Perſönlichkeit und deren Einwirkung auf die Jugend, was bei dem Studium und bei der Wahl der Univerſität in den Vordergrund zu ſtellen iſt. Allerdings bedarf es in Betreff der zu beſuchenden Vorleſungen eines beſtimmten Planes, der mit Rückſicht auf den zukünftigen Beruf des Prinzen feſtzuſtellen iſt. Aber es würde thöricht ſein, wollte man ſich allein durch einen ſolchen Studienplan leiten laſſen. Denn man wird keine Univerſität finden, welche in dem Sinne eine universitas darſtellte, daß alle Disciplinen ausreichend vertreten wären. Das Hauptaugenmerk muß vielmehr darauf gerichtet ſein, daß man die Prinzen ſolchen Lehrern zuführe, welche in der Wiſſenſchaft Selbſtändiges leiſten und mit den wiſſenſchaftlichen Leiſtungen einen unabhängigen ſittlichen Charakter verbinden. Nur dann wird der Prinz mit Ehrfurcht vor der Wiſſenſchaft erfüllt, wenn ſie ihm in einem ehrenhaften Charakter entgegentritt. Die Anſchauung ſolcher geiſtig und ſittlich bedeutender Perſönlichkeiten iſt es vorzugsweiſe, was auf die Jugend ſtärkend und erhebend einwirkt und den Beſuch einer Univerſität wünſchenswerth macht. Aber nicht ſelten fehlt es den wiſſenſchaftlichen Auctoritäten gerade an der ſittlichen Grundlage, und zur Erziehung der Prinzen drängen ſich häufig vorzugsweiſe ſolche Univerſitätsprofeſſoren, welche, der Eitelkeit fröhnend und nach Vortheil und Gewinn haſchend, den jungen Herrn durch oberflächliche Behandlung die Geiſtesarbeit leicht zu machen ſuchen.*) Der Prinz durchſchaut eine ſolche Schwäche und lernt nicht nur die Lehrer, ſondern auch die Wiſſenſchaft gering ſchätzen.

*) Dem ſollte ſich denn doch vorbeugen laſſen; zu ſolch einem Auftrage kann ſich ja niemand hindrängen, den man nicht dazu beruft; wer aber aus der Zahl der Univerſitätslehrer zu berufen ſei, darüber wird der Curator der Univerſität und der betreffende Miniſter ſicher nicht im Unklaren ſein. D. Red.

Die öffentlichen Vorleſungen ſind den privatissimis vorzuziehen. Abgeſehen von den Nachtheilen jedes Privatunterrichtes entbehren die privatissima in der Regel des Vortheils, den der Privatunterricht ſonſt wohl bietet, nämlich das liebevolle Eingehen in die Individualität des Lernenden. Univerſitätslehrer von anerkannter Stellung beſchränken ſich in den privatissimis nicht ſelten darauf, daß ſie gegen bedeutendes Honorar dem Prinzen in ſeiner Wohnung dasſelbe Heft vorleſen, das ſie den öffentlichen Vorträgen zu Grunde legen. Die Gewöhnung, von dem Katheder herab in fließender Rede zu dociren, macht die älteren Univerſitätslehrer in der Regel ungeeignet zum Privatunterricht. Bedarf es daher zur Ergänzung der öffentlichen Vorleſung noch des Privatunterrichtes, ſo wird hiezu ein jüngerer Mann aus der Zahl der Privatdocenten in der Regel mehr geeignet ſein: und zwar einerſeits, weil er in Auffaſſung und Empfindung dem Schüler näher ſteht, und andrerſeits, weil es wahrſcheinlich iſt, daß ein ſolcher zu ſeiner Aufgabe das volle Intereſſe mitbringt, was man bei einem älteren Univerſitätslehrer, der an eine weit ausgedehnte Thätigkeit gewöhnt iſt, kaum erwarten darf. Unter der Anleitung älterer Univerſitätsprofeſſoren wird es nicht ſchwer fallen, einen jüngeren Privatdocenten aufzufinden, deſſen wiſſenſchaftliche Leiſtungen in den Kreiſen der Univerſität anerkannt ſind, und deſſen pädagogiſche Befähigung bereits durch anderweitig ertheilte Repetitorien erprobt iſt. Durch die Vermittlung eines ſolchen jüngeren Docenten, der dem Studentenleben noch näher ſteht, wird es außerdem möglich werden, den Prinzen in Berührung mit ſolchen Studenten zu bringen, mit denen ein geſelliger Verkehr für den Prinzen wünſchenswerth iſt.

Wenn es ſich alſo fragt, welche Univerſität ein Prinz beſuchen ſolle, ſo möge man ſich nicht nach der Vollzähligkeit der in dem Lectionskatalog angekündigten Vorleſungen richten, ſondern in erſter Linie ſuche man nach ſittlich und geiſtig bedeutenden Vertretern derjenigen Wiſſenſchaften, welche für den künftigen Beruf des Prinzen von Wichtigkeit ſind. Was dieſe bieten, das ergreife man, und ſuche es durch Privatſtudien zu ergänzen.

Daß eine beſtimmte Univerſität vorzugsweiſe und vor andern von Prinzen aufgeſucht worden iſt, würden wir für keine beſondere Empfehlung derſelben achten. Wenn auf einer Univerſität eine Reihe von Jahren hindurch viele Prinzen ſtudirt haben, ſo bildet ſich unter denjenigen Docenten, welche von ihnen vorzugsweiſe in Anſpruch genommen werden, leicht eine gewiße Routine aus, die ſich in der Behandlung wiſſenſchaftlicher Gegenſtände und in den Formen des Verkehrs der höfiſchen Art anpaßt und eben deshalb für die Erziehung nicht geeignet iſt. Wir würden daher unter ſonſt gleichen Verhältniſſen eine Univerſität vorziehen, auf der keine Prinzen zu ſtudiren pflegen. Finden ſich mehrere Prinzen auf der Univerſität zuſammen, ſo werden ſie am liebſten mit einander verkehren, und je inniger dieſer Verkehr iſt, um ſo mehr wird er ſie von dem freien Umgang mit Studenten aus den verſchiedenen anderen Ständen zurückhalten. Auf denjenigen Univerſitäten, auf welchen viele Prinzen ſtudiren, pflegen dieſe nur mit den Studenten der excluſiven adeligen Corps zu verkehren, welche eiferſüchtig jede Berührung mit andern Studenten zu verhindern ſuchen und dadurch einen der weſentlichſten Zwecke des Univerſitätslebens vereiteln, abgeſehen davon, daß viele von dieſen Verbindungen ſich in wiſſenſchaftlicher wie in ſittlicher Hinſicht nicht des beſten Rufes erfreuen.

Univerſitäten in großen Reſidenzſtädten erſcheinen für Prinzen durchaus ungeeignet, weil ſie durch die nicht zu umgehenden Anſprüche und Zerſtreuungen des Hoflebens die für das wiſſenſchaftliche Studium erforderliche Sammlung unmöglich machen.

Wir verzichten darauf, einen Studienplan für die Univerſität zu entwerfen. Welche Vorleſungen gehört werden ſollen und in welcher Reihenfolge, das wird ſich nur mit Rückſicht auf eine beſtimmte Univerſität und deren Lehrkräfte feſtſetzen laſſen. Neben dem Studium der Geſchichte ſind es dermalen nicht mehr ausſchließlich juriſtiſche Studien, welche für die Erziehung eines Prinzen als unumgänglich nothwendig erachtet

werden. Die nationalökonomiſchen Wiſſenſchaften haben in neuerer Zeit eine ſolche Bedeutung für das Staatsleben gewonnen, daß ein gründliches Studium derſelben für einen Prinzen unentbehrlich geworden iſt. In Beziehung auf die eigentlich philoſophiſchen Diſciplinen kommt es noch mehr als bei den anderen Wiſſenſchaften nicht ſowohl auf die Namen der zu beſuchenden Vorleſungen, als darauf an, was in dieſen Vorleſungen und wie es gegeben wird. Einige Kenntnis der Naturwiſſenſchaften iſt ſehr wünſchenswerth: aber das Wichtigſte in dem Studienplan bleibt immer, daß man den Prinzen nicht zu vielerlei hören läßt, daß man ihm hinreichend Zeit gönnt zu ſelbſtändiger Verarbeitung von einer oder von zwei Hauptvorleſungen, und zu reichlicher Erholung.

Es iſt ein wenig zu beneidendes Vorrecht der Prinzen, wenn ſie zu einflußreichen Stellen im Heere und im Staatsdienſt befördert werden, ohne daß ſie den an andere geſtellten Forderungen genügen und ihre wiſſenſchaftliche Befähigung durch eine beſtandene Prüfung nachweiſen. Mag man von ſolchen Prüfungen denken wie man wolle, ſo viel iſt klar, daß nach der jetzigen Einrichtung, wo in allen Stellen des Staatsdienſtes ein Examen gefordert wird, der Umſtand, daß die Prinzen fürſtlicher Häuſer ſich keiner Prüfung unterziehen, für ſie ſelbſt kaum mehr ein Vortheil iſt. In den Augen der Mehrzahl erſcheint es gleichbedeutend: einer Prüfung ſich nicht unterziehen und ſie nicht beſtehen können. Der in öffentlicher Prüfung gegebene Nachweis ſeiner Befähigung würde dem Vorrecht der hohen Geburt erſt den vollen Werth verleihen, ſowohl in dem eigenen Gefühle des Prinzen, wie in der Anerkennung der andern. Das Bewußtſein, dem allgemeinen Geſetze genügt zu haben, würde dem Prinzen ſelbſt ein wohl begründetes Selbſtvertrauen und damit größere Sicherheit des Handelns geben. Das Vorrecht der hohen Geburt wird um ſo freudiger von andern anerkannt werden, wenn es ſelbſt von dem Verdachte frei gehalten wird, als ſollten durch die Vorzüge der Geburt etwaige Mängel der geiſtigen Befähigung bemäntelt werden. Wollte man darin, daß ein Prinz ſich einer Prüfung unterwerfe, eine bedenkliche Conceſſion an die demokratiſchen Tendenzen unſerer Zeit finden, ſo erlauben wir uns darauf hinzuweiſen, daß in dem Militärdienſt ſchon ſeit geraumer Zeit und ohne daß es Anſtoß gegeben, von dem Prinzen Dienſte verlangt werden, welche ihn unter das allgemeine Geſetz beugen. Läßt man einen Prinzen Schildwacht ſtehen, wie den gemeinen Mann,*) läßt man ihn den Dienſt eines Feldwebels thun: ſo iſt nicht abzuſehen, wie es ſeiner Ehre Abbruch thun ſollte, wenn er auf einer viel höheren Stufe geiſtiger Thätigkeit ſich dem allgemeinen Geſetze unterordnet. Oder fürchtet man etwa, daß der Prinz nicht im Stande wäre, die Prüfungen auf der Schule und auf der Univerſität und das Officiersexamen zu beſtehen? Eine ſolche Furcht wäre eine vernichtende Kritik unſeres heutigen Syſtems der Prinzenerziehung. Unbegründet würde ſie jedenfalls ſein, wenn die Erziehung auf die rechte Art geleitet würde; denn Prinzen werden mit eben ſo guten Anlagen geboren, wie bürgerliche Kinder.

Zur wahren Bildung gehört weſentlich die Entwicklung des Sinnes für das Schöne in Kunſt und Poeſie. Ihre hohe Bedeutung für die Ausbildung des ſittlichen Charakters wird von allen Pädagogen anerkannt. Aber nur die wahre Kunſt und Poeſie, d. h. diejenige, welche auf ſittlicher Grundlage ruht und nach ſittlichen Zwecken ſtrebt, erhebt über das Gemeine. Was ohne ſittlichen Gehalt nur dem Sinnenreiz nachjagt, iſt verderblich, weil es den Charakter ſchwach und weichlich macht.

Die kräftige Koſt der antiken Poeſie und das Beſte aus der neueren claſſiſchen Dichtkunſt bildet einen weſentlichen Beſtandtheil der Schulbildung. Die Kunſt aber iſt bisher noch nicht in dem Maße, wie ſie verdient, für die Jugenderziehung ausgebeutet worden. Die Muſik ſpielt zwar in der heutigen Erziehung eine große Rolle. Aber was den allgemein verbreiteten Clavierunterricht betrifft, ſo erſcheint ſeine Berechtigung vom pädagogiſchen Standpunct aus ſehr zweifelhaft. Das Opfer an Zeit

*) Dies pflegt in der erſten Zeit des Dienſtes zu geſchehen.

und die damit verbundene Abnutzung und Schwächung der Nerven wird durch eine mühsam gewonnene Fingerfertigkeit kaum aufgewogen. Ein tieferes Verständnis der Musik wird selten erzielt. Selbst für den Unterricht der Jugend wird vielfach Opernmusik benützt. Den Gegenstand aller Opernmusik bildet die Liebe, das heißt: das auf dem geschlechtlichen Gegensatz beruhende Verhältnis von Mann und Weib. Dafür hat der gesunde Knabe bis zur Pubertät kein Verständnis, von Natur widerstrebt er allem, was dahin zielt, es sei denn, daß er von außen frühzeitig angereizt wird. So wenig man den Knaben Romane und Liebesgedichte vorlegt, eben so sehr sollte man alle Opernmusik von ihnen fern halten. Wenn Knaben an Opernmusik Gefallen finden, ohne die Sehnsucht und Leidenschaft der Liebe darin zu empfinden und dadurch in ein Gefühl des Misbehagens versetzt zu werden, so beweist dies nur, daß ihr musikalisches Gefühl durch das viele Musiciren nicht entwickelt, sondern abgestumpft ist. *) Eine solche Stumpfheit des musikalischen Gefühls ist in unserer Zeit allgemein verbreitet und giebt sich in dem Haschen nach unerhörten Effecten und Disharmonieen kund. Wir verdanken sie zum großen Theile dem unverständigen Musikunterricht. Wir würden deshalb einem Prinzen nur dann Musikunterricht ertheilen, wenn entschiedene Neigung und Begabung sich kundgiebt. Wir würden in einem solchen Falle nicht das Clavier, sondern lieber ein anderes Instrument wählen, weil dadurch ein feineres Verständnis der Musik erweckt wird. Mit Ausschluß der Opernmusik würden nur solche Compositionen vorzunehmen sein, welche recht eigentlich für das Instrument gedacht und geschrieben sind, z. B. Sonaten, Trios u. s. w. Jede Bearbeitung für ein anderes Instrument verhält sich zu dem Original wie ein schwacher Steindruck zu einem Oelgemälde. Ein volles Verständnis gewährt nur das Original. Clavierauszüge von Symphonien u. dgl. sind erst auf einer höheren Stufe zu geben, wo sie einen Ueberblick gewähren sollen. Wie im lateinischen und griechischen Unterricht nur classische Werke benutzt werden, so sollte man in dem Musikunterricht nur das Beste vorlegen. Ist kein ausgesprochenes Talent vorhanden, so wird doch die Theilnahme an dem Chorgesang der Mitschüler seine belebende, kräftigende Wirkung nicht verfehlen. Das deutsche Lied von Kriegeslust und Vaterland, von Jagd und Wanderschaft, meinetwegen auch vom Rhein und Wein, aus fröhlichen Knabenkehlen gesungen, thut mehr für die musikalische Ausbildung und sittliche Kräftigung, als die leidigen Fingerübungen. Der vierstimmige Choralgesang führt in die Harmonielehre ein, und bietet zugleich dem frommen Sinn Nahrung und Ausdruck. Wo es möglich ist, lasse man den Prinzen Oratorien und Kirchenmusik hören. Von eigentlichen Concerten halte man ihn fern; denn die Eitelkeit des Virtuosenthums, der Cultus, der mit den Solisten getrieben wird, das Mancherlei der Programme bildet nur zur Oberflächlichkeit.

Einen großen Werth für die Erziehung hat die bildende Kunst. Daß das Auge durch den Zeichenunterricht, insbesondere durch das Zeichnen nach der Natur geweckt wird, und erst allmählich Farbe und Form sehen und die Schönheit empfinden lerne, ist in dem Herkommen anerkannt. Aber weit bedeutender als einzelne Zeichenstunden wirkt die tägliche Umgebung. Die Wohnzimmer des Prinzen sollten ihm nur das Schönste und Vollendetste zeigen. Ein unschönes Tapetenmuster, ein unbedeutendes Bild an der Wand wirkt ebenso wie der Umgang mit unbedeutenden Menschen, es drückt die Stimmung zum Gewöhnlichen und Niedrigen herab. Man schmücke daher das Zimmer des Prinzen mit Nachbildungen der vorzüglichsten Werke der bildenden Kunst in Gips oder in Stichen und Photographien, und sie werden langsam und

*) Die Ansicht über den Inhalt einer Musik, einer Melodie, welche dem Obigen zu Grunde liegt, habe ich in den Artikeln „Clavierspiel“ und „Musik“ als unrichtig bekämpft. Gerade die echt musikalischen Menschen finden in einer Melodie weder Verliebtheit noch Sehnsucht noch des etwas, sondern einfach schöne Musik; sie werden deshalb auch in keiner Weise sinnlich aufgeregt, sondern genießen das Schöne rein als Schönes. Die Griechen, auf die man sich etwa berufen könnte, hatten von dem, was wir Musik heißen, keine Ahnung. Palmer.

ſtetig den Sinn für wahre Schönheit entwickeln und mehr nutzen, als alle Vorträge über bildende Kunſt und als unſere Muſeen, die nur ſelten beſucht werden, und durch das Vielerlei das Auge verwirren. Ausflüge in den Ferien benutze man, um dem Prinzen Kunſtwerke an dem Ort und der Stelle, wo ſie entſtanden, zu zeigen, und mache ihm die Bedeutung der Kunſt in der hiſtoriſchen Entwicklung der Völker klar. So vorbereitet wird der Prinz aus den ſpäter unternommenen größeren Reiſen erſt den rechten Genuß und den vollen Nutzen zu ſchöpfen im Stande ſein.

Solche Reiſen bieten dann auch die beſte Gelegenheit, um den Prinzen in den neueren fremden Sprachen vollſtändig ſicher zu machen. Hat er eine tüchtige grammatiſche Schulbildung genoſſen, hat er in ſeinen Knabenjahren eine gute Ausſprache angenommen, ſo wird ein kurzer Aufenthalt in dem fremden Lande genügen, um ihm in ſchriftlichem und mündlichem Ausdruck die volle Gewandtheit zu geben.

Als Schluß der Erziehung dürfte die zeitweiſe Beſchäftigung des Prinzen in einer Verwaltungsbehörde noch beſonders zu empfehlen ſein, wobei vorzugsweiſe wieder darauf zu achten iſt, daß der Prinz in die Lage geſetzt werde, ſelbſtändig und unter eigener Verantwortlichkeit zu arbeiten. Nur derjenige, welcher ſelbſt einmal ſelbſtändig gearbeitet hat, iſt im Stande, die Arbeiten anderer zu beurtheilen und in ſeinen Anforderungen an andere gerecht zu ſein.

Wir ſind in dem Vorſtehenden von der Vorausſetzung ausgegangen, daß es den Eltern ernſt darum zu thun iſt, daß ihren Kindern eine tüchtige Erziehung zu Theil werde. Wo das nicht der Fall iſt, wo der Unterricht durch Zerſtreuungen aller Art geſtört wird, wo ſchon in dem Knaben das Gefühl ſeiner privilegirten Stellung zur Misachtung geiſtiger Ueberlegenheit und ſittlicher Reinheit geſteigert wird: da werden auch dem beſten Erzieher alle Bemühungen fehlſchlagen.

Wir haben die Nachtheile der heut zu Tage üblichen Prinzenerziehung dargelegt und angedeutet, wie dieſen Nachtheilen vorgebeugt werden kann. Wir wiſſen, daß die Vorſchläge, die wir machen, dem Herkommen und den in Hofkreiſen dermalen herrſchenden Anſchauungen mehr oder weniger entgegentreten. Aber ſollte es denn nicht möglich ſein, dieſe Anſchauungen zu überwinden, indem man nachweist, daß das jetzige Herkommen noch gar nicht ſo alt iſt? Die „Privaterziehung durch Hofmeiſter“ *) datirt erſt aus dem Ende des ſechzehnten Jahrhunderts, d. h. aus der Zeit, wo der Adel anfieng ſeine wahre Bedeutung zu verlieren, und wo die Fürſten ſich in ihrer abſoluten Machtvollkommenheit von dem lebendigen Zuſammenhang mit ihren Völkern ablöſten. Während des ganzen Mittelalters, alſo in einer Zeit, deren Anſchauungen gerade jetzt wieder in ihrer tieferen Bedeutung gewürdigt werden, wußte man nichts von einer ſolchen Privaterziehung. Princip der Erziehung im Mittelalter war der „Dienſt“ und die Erziehung in der Gemeinſchaft mit Gleichalterigen. Nur wer dienen gelernt, ſo dachte man, wird lernen zu herrſchen. Zu Dienſten in Haus und Hof und Keller wird man die Prinzen unſerer Zeit nicht anhalten wollen. Aber man kann ſie anhalten, ſich ſelbſt zu bedienen und ſich in die Zucht einer öffentlichen Anſtalt zu fügen. Für eine gemeinſchaftliche Erziehung boten ſich im Mittelalter nur die Klöſter, deren Ausbildung nur für den geiſtlichen Stand berechnet war. So ſammelte man an den Höfen eine Schar Gleichalteriger, man improviſirte eine Schule, weil man keine öffentlichen Schulen beſaß. Was man dabei im Auge hatte, läßt ſich in unſerer Zeit eben ſo gut und beſſer in einer öffentlichen Schulanſtalt erreichen. Der engliſche Adel verdankt noch heute ſeine Tüchtigkeit zum großen Theile der Erziehung in öffentlichen Schulen.**) X.

*) Vgl. den Artikel „Adelige Erziehung“ Band I. Seite 36 fg.

**) Zu obiger von berufener Hand ſtammender Darſtellung erlaubt ſich die Redaction die Bemerkung hinzuzufügen, daß es nach ihrer Anſicht wohl keinen Mann giebt, welcher neben dem, daß er zur Bearbeitung ſolcher Fragen befähigt wäre, ſich zugleich auch in der Lage befände, einen auch nur ganz Deutſchland umfaſſenden Beobachtungskreis zu überſchauen. Der Artikel berührt üb-

Privaterziehungsanſtalt, ſ. Erziehungsanſtalt.

Privatgymnaſium iſt, wie das Wort von ſelbſt ergiebt, ein Gymnaſium, das nicht vom Staate, nicht aus öffentlichen Mitteln, ſondern durch Privatleute und aus Privatmitteln ins Leben gerufen und erhalten wird. Was Weſen und Zweck des Gymnaſiums anlangt, weiſen wir auf den Artikel „Gymnaſium“ zurück. Hier kommt zunächſt nur der Privatcharakter einer ſolchen Anſtalt in Betracht. — Die beſtehenden Gymnaſien ſind von Anfang an durchweg aus Kirchen-, Staats- oder Stadtmitteln errichtet worden und haben ihre Arbeit unter Leitung von öffentlichen Behörden gethan. Sie waren ohne Ausnahme öffentliche Anſtalten. Natürlich. Die Errichtung und Erhaltung einer ſolchen höheren Schulanſtalt erfordert ſo bedeutende Geldkräfte, daß Privatperſonen nicht ſo leicht zur Errichtung derſelben ſich veranlaßt fühlen werden. Nur wo außer dem nächſten Zwecke der Gymnaſialbildung noch andere in Betracht kommen, namentlich der Zweck der Geſammterziehung junger Leute, finden wir auch je und je den Gymnaſialunterricht mit in den Erziehungsplan aufgenommen. So hat das halliſche Waiſenhaus in ſeinem Pädagogium, vom J. 1696 an, eine Anſtalt geſchaffen und ausgebildet, die weſentlich Erziehungsanſtalt ſein ſollte, nach und nach aber den geſammten Gymnaſialunterricht in ſich aufnahm. Schon im J. 1702 erhielt es von König Friedrich Wilhelm von Preußen ein Privilegium, nach welchem es „auch als ein publiques Werk conſiderirt und Paedagogium Regium genannt werden ſolle.“ Es blieb aber deſſen ungeachtet weſentlich Privatanſtalt. Derſelbe Fall tritt ein bei allen Privaterziehungsanſtalten, die ihre Zöglinge bis an die Grenze der Univerſität führten und führen; ſo die Blochmannſche Anſtalt in Dresden (1824 gegründet, 1828 mit dem Vitzthumſchen Familiengymnaſium verbunden), ſo die im J. 1831 entſtandene Erziehungsanſtalt Stetten im Remsthal (Württemberg), ſo die „wiſſenſchaftliche Bildungsanſtalt auf dem Salon bei Ludwigsburg“ (Württemberg) u. a. Alle dieſe Anſtalten haben die entſchiedene und beſtimmt ausgeſprochene Abſicht chriſtlicher Bildung zum Träger, und das bezeichnet denn auch den eigentlichen Grundgedanken des Privatgymnaſiums, wie es um das J. 1850 als ſolches in Frage trat. Es ließen ſich zwar Privatgymnaſien mit verſchiedenen Richtungen denken; aber in keiner als in der chriſtlichen liegt wohl jene Kraft, die eine größere Anzahl von Privatperſonen zu einer ſo ergiebigen und nachhaltigen Opferwilligkeit befähigte, wie ſie zu dieſem Zwecke nothwendig wäre. Daher ſagt der Name Privatgymnaſium in der Wirklichkeit ſo viel als chriſtliches Gymnaſium.*)

Daß die rationaliſtiſche Entfremdung der Kirche von der lebensvollen Lehre des Evangeliums auch die Schule, die Volks- wie die Gelehrtenſchule berührte, daß das neue Licht der „Aufklärung“ ſeinen Schatten auch in die Bildungsſtätten unſerer deutſchen Jugend warf, wird niemanden wundern, der die nahe Verbindung dieſer Stätten mit der Kirche und dem Leben des Volkes überhaupt bedenkt. Es iſt kaum glaublich, wie ſehr die Gymnaſien, welchen die Blüte der Volksjugend anvertraut war, und aus denen die künftigen „Gebildeten,“ die Gelehrten, die Lehrer, die Prediger, die Richter und Amtleute, die Aerzte, die Vertreter des höheren Mittel- und Bürgerſtandes hervorgehen ſollten, in Beziehung auf Kenntnis und Erkenntnis des Wortes Gottes und der daraus fließenden Wahrheit zur Gottſeligkeit verſäumt waren. Schreiber dieſes denkt noch mit Wehmuth an den Religionsunterricht des Gymnaſiums, das ihn (1813—19) gebildet.

rigens natürlich eine Menge Fragen, welche in der Encyklopädie auch noch an anderen Stellen beſprochen werden, und wir verweiſen daher z. B. auf die Artikel: Erziehung, Körperliche Erziehung, Erſte Kindheit, Kinderwärterin, Familie, Hofmeiſter, Privatlehrer, Penſionate ꝛc. D. Red.

*) Obiges wird ſeine Richtigkeit haben, wenn man von Deutſchland und der Gegenwart ausgeht; aber in außerdeutſchen Ländern giebt es doch auch Privatlehranſtalten ganz anderer Art und es iſt gar nicht unmöglich, daß die Gegner des poſitiven Chriſtenthums auch in Deutſchland Inſtitute ihrer Richtung ins Leben rufen, weil unſere Staatsanſtalten ihnen noch viel zu viel chriſtliche Elemente enthalten. D. Red.

Der Fachlehrer für dieſen Gegenſtand war ein Mann von philoſophiſchem Anſtrich, den das Wort „leichtfertig“ charakteriſiren mag, ein Rationaliſt vom reinſten Waſſer. Zum Glück brach die Reaction eines geſunden Mutterwitzes von ſeiten mehrerer guten Köpfe unter den Schülern den Waffen ſeiner verkehrten Weisheit meiſtens die Spitze ab, indem ſie den ſeichten Schwätzer einmal um das andere aufs Eis führte und, wie der Kunſtausdruck war, ſprengte. Wie an der Hand Niemeyers und ähnlicher Führer der für die höheren Studien beſtimmten Jugend die Milch der evangeliſchen Wahrheit verſäuert wurde, wie man in Lateinſchulen und Gymnaſien die Religionsſtunden entweder zu Gunſten der wichtiger geachteten Sprachfächer abkürzte oder ſie in den Dienſt der Sprachbildung zu ziehen wußte, iſt bekannt (Palmer, Pädag. 1. Ausg. S. 393). Von einer Bereicherung des Gedächtniſſes mit Sprüchen, Pſalmen, Liedern oder dem Katechismus war meiſt keine Rede. Hätte Schreiber dieſes nicht in der Dorfſchule ſeines Geburtsorts mit Luthers Katechismus Bekanntſchaft gemacht, dieſes Kleinod der Kirche wäre ihm während ſeiner ganzen Gymnaſialzeit unbekannt geblieben. So war es faſt überall lange Zeit. Ein geborner Stuttgarter konnte verſichern, daß er während des ganzen Laufes durch das Gymnaſium ſeiner Vaterſtadt im 3. Decennium dieſes Jahrhunderts nichts weiter von religiöſem Stoffe zu memoriren gehabt, als eine Frage ſammt Antwort aus dem württembergiſchen Confirmationsbüchlein, die für ihn zum Herſagen bei der Confirmationshandlung beſtimmt geweſen. So natürlich alle ſeine Mitſchüler. In Württemberg wenigſtens galt es unter den Stadtgeiſtlichen, die auch Schüler von Lateinſchulen oder Gymnaſien in ihren Confirmandenunterricht bekamen, als allgemeine Erfahrung, daß die Schüler der höheren Lehranſtalten in Beziehung auf religiöſe Vorbildung, in Wiſſen und Erkenntnis der h. Schrift und der Kirchenlehre in der Regel tief unter den Schülern der Volksſchule ſtanden. Einzelne chriſtlich gewiſſenhafte Lehrer machten natürlich Ausnahmen, auch mochten da und dort fromme Eltern noch ſteuernd und erſetzend eintreten; aber im großen geſehen muß man doch ſagen: unſere „Gebildeten“ wuchſen in der erſten Hälfte unſeres Jahrhunderts großen-, wo nicht größtentheils bei aller übrigen Bildung gerade in Beziehung auf den Kern aller wahren Bildung, die Religion, mit einer nur ſehr dürftigen Vorbildung, faſt ungebildet oder auch oft jämmerlich verbildet heran, ſie waren in dieſer Beziehung oft in einem kaum glaublichen Grade vernachläßigt. Die höheren Stände verloren ſo nach und nach ſelbſt die Kenntnis der zum Reiche Gottes gehörenden Dinge, wurden dem chriſtlichen und kirchlichen Leben des Volkes immer mehr entfremdet und wirkten durch ihr Beiſpiel ſo wie durch den Einfluß, den ihre ſociale Stellung ihnen gab, wieder verderblich auf das Volk zurück. Wir übergehen hier, wie das Phantom des reinen Humanismus in den höheren Schulen und Gymnaſien immer weiter um ſich griff, wie ſich immer mehr Lehrſtoffe realiſtiſcher Art in den Lehrplan drängten und die Kraft zertheilten, wie das erziehende Moment immer mehr zurücktrat vor dem bloßen Viel- und Vielerleiwiſſen, und das Gymnaſium ſeinen eigentlichen Schwerpunct, gründliche Einführung in das claſſiſche Alterthum und deſſen Sprachen, zu verlieren Gefahr lief, und verweiſen darüber auf das, was K. L. Roth in ſeiner Gymnaſialpädagogik (namentlich Einleitung und I. Abſchn.) hierüber ſo wahr und treffend ſagt. Genug, es war um die Chriſtlichkeit unſerer Gymnaſien von unten bis oben im ganzen übel beſtellt. Da kam das verhängnisvolle Viſitationsjahr 1848 und legte eine Menge Schäden in der Geſellſchaft bloß. Das wilde, wüſte Treiben von unten, die Rathloſigkeit von oben, das zielloſe Durcheinandergähren verſchiedenartiger Kräfte mußte mehr und mehr auf einen bedenklichen Mangel an dem hinweiſen, was ein Volk eigentlich weiſe und ſtark macht. „Es iſt keine Furcht Gottes in ihnen!“ Dies Wort der Schrift machte ſich hin und her geltend. Da richteten ſich die Gedanken chriſtlicher Männer namentlich auch auf die Bildungsſtätten unſerer „Gebildeten.“ Daß ſie für die Beſſerung der beſtehenden Gymnaſien in chriſtlicher Beziehung von oben her nicht viel hofften, wer will ihnen das verdenken? Was war zu hoffen, wenn lang vorher ſchon ein

Gymnaſiallehrer auf einem Philologentage ziemlich unwiderſprochen ſagen konnte: wir Philologen ſind alle geborene Rationaliſten? Beſtand ja eine nicht geringe Anzahl von Gymnaſiallehrern aus ſolchen Männern, die zwar von Haus aus Theologen, aber mit der Theologie zum Theil bis auf den Grund zerfallen waren und eben darum ſich ſtatt des Kirchendienſtes dem Dienſte der höheren Schule widmeten, als wäre hier wenig zu verderben. So kam man denn da und dort, in der preußiſchen Rheinprovinz, in Weſtfalen, in Pommern, in der Provinz Preußen, in Württemberg, auf den Gedanken, durch Errichtung von chriſtlichen oder evangeliſchen Gymnaſien, alſo Privatgymnaſien, Hülfe zu verſuchen. Der Kirchentag in Elberfeld und der Philologentag in Erlangen (1851) verhandelten über dieſe damals brennende Frage.

Vollſtändig ausgebildet wurde dieſer Gedanke nur von der im J. 1848 gegründeten „evangeliſchen Geſellſchaft für Deutſchland," mit dem Hauptſitz in Elberfeld. Bereits am 18. Oct. 1848 hatte ſich dieſelbe unter dem Vorſitze des Elberfelder Paſtors Feldner neben anderem auch ein „chriſtliches Gymnaſium" zur Aufgabe geſtellt. Dazu wurde das Städtchen Gütersloh bei Bielefeld in Weſtfalen vorgeſchlagen und nach Beſiegung mancher Schwierigkeiten auch beſtimmt. Oſtern 1849 ergieng ein Aufruf zur Gründung eines „chriſtlichen Gymnaſiums" im Namen chriſtlicher Eltern, die, wie das Programm ſagte, ihre Kinder vor dem Verderben der gottentfremdeten Zeit bewahrt und auch in der Schule chriſtlich erzogen wiſſen wollten, im Namen der Kirche, deren künftige Diener vor dem Gifte des altgriechiſchen oder jungdeutſchen Heidenthums bewahrt und zu kampftüchtigen Männern für die Gefahren der kommenden Zeiten herangebildet werden ſollten, endlich im Namen des Vaterlandes, das gerade von ſeinen halb und heidniſch gebildeten Söhnen zertreten werde, aber Männer brauche, die, nicht trunken von dem Taumelkelch einer bodenloſen Halbwiſſerei und eines zuchtloſen Freiheitsgelüſtes, vielmehr an den Brüſten einer gediegenen, chriſtlich ernſten Wiſſenſchaftlichkeit und in den Schranken göttlich ernſter Zucht auferzogen, zum feſten Mannesalter heilſamer Wahrheit und himmliſcher Weisheit heranwachſen. Die Geſellſchaft bildete ein Curatorium, aus 12 Mitgliedern, 8 geiſtlichen und 4 weltlichen, beſtehend und präſidirt von Paſtor Huchzermeyer in Schildeſche. Durch Geſchenke und Zeichnungen für Jahresbeiträge war eine Summe von 9000 Thalern geſammelt; ein Director ward nach langem Suchen gefunden in dem Oberlehrer an der lateiniſchen Hauptſchule der Franckeſchen Stiftungen zu Halle, Dr. Rumpel. Am 17. Juni 1851 wurde das Gymnaſium zunächſt als höhere Privatlehranſtalt in Gütersloh unter Conceſſion der k. preußiſchen Regierung eröffnet (Progr. des evangel. Gymnaſ. zu Gütersloh. 1856). Die Einweihung geſchah in feierlichem Gottesdienſte. Sechs Redner liehen dem Feſte vor einer großen Verſammlung in Gebeten und Reden den Mund, darunter der Superintendent des Sprengels. Dieſer letztere nahm den Director und die fürs erſte beſtellten 4 Hauptlehrer in Pflicht mit der Frage: „Willſt du im Unterricht und in der Erziehung das geoffenbarte Wort Gottes, wie es unſere evangeliſche Kirche lehrt, deinen Grund und dein Ziel ſein laſſen und demſelben mit deinem Leben und Wandel entſprechen?" — Die Eröffnung der Schularbeit ſelbſt geſchah mit 16 Schülern, in 4 Claſſen vertheilt. Bei einem wenige Monate nach der Eröffnung eingetretenen Beſuche des damaligen Königs, Friedrich Wilhelm IV., ſprach dieſer u. a.: „Es liegt in Ihrem Unternehmen eine ſchwere Anklage gegen die anderen Lehranſtalten; aber ſie iſt gerecht und wohl begründet; man kann ſie nicht oft genug wiederholen. Viele dieſer Anſtalten ſind glaubensbar. Man darf dies gerade in unſerer Zeit aus falſcher Weichlichkeit nicht verſchweigen. Ich bin für Ihr Unternehmen mit meinem ganzen Herzen; es muß durchaus unterſtützt werden." Am 26. März 1852 ward auf geſchenktem Baugrunde der Grundſtein zu dem Gymnaſialgebäude gelegt, deſſen Baukoſten (10,000 Thlr.) die Stadt Gütersloh zu $^3/_4$ übernahm. Der König, gerade in der Nähe, weihte auf geſchehene Einladung dazu den Grundſtein ein, indem er mit Beziehung auf die vorausgegangene Predigt ſprach: „Chriſtus der Grundſtein — Chriſten die Baulente — Gott

für den Bau!" Im J. 1854 wurde die Anſtalt in alle Rechte und Pflichten eines öffentlichen Gymnaſiums eingeſetzt. Im Sommerhalbjahr 1856 war die Schülerzahl 192, in 7 Claſſen vertheilt, bei Eröffnung des neuen Curſus 199; ſie hielt ſich ſpäter ſtets zwiſchen 180 und 200. Im Jahr 1864 waren außer dem Director 10 Lehrer (3 Oberlehrer, 5 ordentliche, 2 Elementarlehrer), Jahresetat: 7037 Thlr. (Beiträge von Freunden: 1600 Thlr., von Gütersloh: 800 Thlr., Schulgeld: 4108 Thlr.). Die fremden Schüler bilden die Mehrzahl; ſie wohnen in Privathäuſern der Stadt, zum Theil auch bei einzelnen Lehrern. Die Anſtalt ſcheint, wenn es ihr gelingt, ſtets die gehörig ausgerüſteten Leute für ihren Lehrerbedarf zu finden, nach menſchlichem Denken geſichert. Dieſes „evangeliſche Gymnaſium" in Gütersloh hat, ſo weit man bis jetzt urtheilen kann, in der Hauptſache ſeine Aufgabe gelöst; jedes Jahr hat eine Anzahl ſeiner Zöglinge die entſprechende Reiſe für den Beſuch der Univerſität nachgewieſen (von 1853 bis 1863: 141, meiſt für Theologie beſtimmt). Für den Erfolg der Chriſtlichkeit in Unterricht und Zucht iſt begreiflicherweiſe ein ſo faßbarer Nachweis nicht möglich.

Das Gütersloher evangeliſche Gymnaſium iſt unſers Wiſſens bis jetzt das einzige Privatgymnaſium der Neuzeit, das zum vollen Ausbau und zu ruhig fortwirkender Thätigkeit gekommen iſt. In Stuttgart war ſchon im J. 1850 eine Geſellſchaft von Männern meiſt nicht geiſtlichen Standes ihm durch Gründung einer ähnlichen Lehranſtalt zuvorgekommen. Der Grundgedanke war hier wie dort der nämliche: tüchtige Gymnaſialbildung namentlich mit ernſtem Betriebe der alten Sprachen, aber auf dem Grunde des chriſtlichen Bekenntniſſes und in der Kraft des chriſtlichen Geiſtes. Man vermied den Namen „chriſtliches" Gymnaſium als etwas zu herausfordernd und zu viel behauptend, indem man damit den Staatsgymnaſien den Charakter der Chriſtlichkeit ganz und gar abzuſprechen ſchien. Man wollte nicht gegenſätzlich, ſondern nach Kräften erſetzend, erfüllend eintreten. Daher begnügte man ſich mit der farbloſeren Bezeichnung „Privatgymnaſium," überzeugt, daß ſich die Farbe ſchon finden werde; und ſie hat ſich gefunden. Das Anzeigeprogramm drückt ſich alſo aus: „Unſer Privatgymnaſium ſtellt ſich die Aufgabe, dem Worte Gottes, der Bildung für wahres evangeliſches Chriſtenthum und der Kirche das gebührende Recht widerfahren zu laſſen. Der Geiſt Jeſu Chriſti ſoll möglichſt den ganzen Unterricht, die ganze Schulerziehung durchdringen, es ſoll in den Schülern neben einem gründlichen Wiſſen vor allem das Bewußtſein geweckt und genährt werden, daß ſie Glieder am Leibe Chriſti, Glieder ſeiner Kirche auf Erden ſind." Die Leitung der Anſtalt wurde dem Unterzeichneten, damals Pfarrer in Weil im Schönbuch übertragen, der früher, vom J. 1835 bis 1844, die Erziehungsanſtalt Stetten geleitet hatte. Am 14. Oct. 1850 wurde ſie mit 66 Schülern feierlich eröffnet, nicht kirchlich, nicht unter Aſſiſtenz eines Kirchenbeamten, wie in Gütersloh, ſondern in ſchmuckloſer Einfachheit, wie ſich in Württemberg ſolche chriſtliche Unternehmungen einzuführen pflegen. Einer unſerer Kirchenoberen, Prälat von Dettinger, der in der Eröffnungsrede das apoſtoliſche *γύμναζε σεαυτὸν πρὸς εὐσέβειαν* (1 Tim. 4, 7.) dem neuen Gymnaſium als Signatur aufdrückte, that dies nur als Mitglied des Ausſchuſſes. Für die 66 Schüler, von denen die älteren alle aus dem öffentlichen Gymnaſium herüberkamen, waren zunächſt außer dem Director, der ſelbſt auch eine Claſſe als Hauptlehrer übernahm, noch 3 ordentliche Lehrer neben den nöthigen Hülfslehrern beſtimmt. Man faßte für den Anfang nur das Alter bis zum 14. Jahr (unteres und mittleres Gymnaſium) ins Auge und wollte es abwarten, ob ſich ein Bedürfnis zeigen werde, die Sache weiter und bis zum Ausbau eines vollſtändigen Gymnaſiums zu führen. Es kam indes nicht zum Weiterbau in die Höhe, wohl aber wurde man durch das Bedürfnis, wie es ſich bei der Mehrzahl der Schüler darſtellte, auf einen Nebenbau zu Gunſten der realiſtiſchen Fächer geführt. Dazu wirkten verſchiedene Gründe zuſammen. Die weit überwiegende Mehrzahl der Schüler war nicht für einen vollſtändigen Gymnaſialcurſus beſtimmt.

Man fügte ſich von Seiten des Privatgymnaſiums ungern in den Bann, den das „Landexamen“ (ſ. dieſen Art.) auf die Lateinſchulen und die mittleren Gymnaſialclaſſen Württembergs bis zum 14. Jahre der Schüler zu legen pflegt, indem man davon eine Benachtheiligung der Schüler beſorgte und mit den Grundſätzen einer chriſtlich geſunden Pädagogik ins Gedränge zu kommen befürchtete *); ſo blieben die für Theologie, beziehungsweiſe für eine der Vorſchulen dazu (niederes Seminar) beſtimmten Schüler meiſtens aus. Die Zahl der Eltern, welche das vom Privatgymnaſium vertretene chriſtliche Bedürfnis fühlten und darum ein wenn auch kleines Opfer bringen wollten, (man hatte das Schulgeld abſichtlich etwas höher geſtellt, als es im öffentlichen Gymnaſium ſtand) war keine ſehr große; der Geruch des „Pietismus,“ der ſich um alle Unternehmungen mit dem Namen Jeſu auf der Fahne herzieht, mögen ſie auch noch ſo redlich jede krankhaft-pietiſtiſche Einſeitigkeit vermeiden, war für viele Grundes genug, das Privatgymnaſium zu meiden. Wer bloß auf Kenntniſſe und künftige Examensfähigkeit ſah und nicht nach dem Geiſte der Anſtalt fragte oder ſich von dem religiöſen Indifferentismus eher noch angezogen fühlte, ließ ſich natürlich durch die anſehnlichere Geſtalt, die größeren Mittel, den Ruf der aus dem ganzen Lande ausgewählten Lehrkräfte, die feſte Stellung des öffentlichen Gymnaſiums beſtechen. Dazu kam noch ein Umſtand, über den ſich die Gründer des Privatgymnaſiums nur freuen konnten: es ward nämlich mit dem Aufkommen desſelben und vielleicht nicht ganz ohne Zuſammenhang mit dieſem Aufkommen von der Oberſtudienbehörde ein Mann an die Spitze des öffentlichen Gymnaſiums in Stuttgart geſtellt, der den Werth der Geſinnung am Lehrer, die Wichtigkeit des göttlichen Wortes für die Jugend, das Recht der Kirche an ſie und die Bedeutung der Gottesfurcht als Grund aller Weisheit zu würdigen verſtand und der zugleich als ein Meiſter in der Unterrichts- und Erziehungskunſt, wie wenige, bekannt war, wir meinen C. L. Roth. Sein Rectorat am Nürnberger Gymnaſium war ſchon früher (1826) der Tod der dortigen Raumerſchen Erziehungsanſtalt, auch einer Art chriſtlichen Privatgymnaſiums, geweſen (K. v. Raumers Leben S. 324). Er hat gethan, was ſich für die Chriſtlichkeit einer öffentlichen Anſtalt dieſer Art thun läßt, und in demſelben Maße, als dies geſchah, wurde gewißermaßen, in den Augen der oberflächlich Urtheilenden wenigſtens, das Privatgymnaſium mit ſeiner chriſtlichen Tendenz entbehrlich. Rechnen wir hiezu noch den Mangel eines eigenen paſſenden Locals, das ſich trotz mehrjährigen Suchens weder zum Kaufe noch zum Neubau erwerben ließ, und die Schwierigkeit, welche aus den perſönlichen Verhältniſſen der Lehrer erwuchſen, Geſundheits- und andere Rückſichten, die ſie nach 8jährigem Zuſammenwirken in nie getrübter Geiſtesgemeinſchaft größtentheils wieder in den um der Sache willen verlaſſenen Kirchendienſt zurückriefen, ſo erklärt ſich der im J. 1858 gefaßte ſchmerzliche Entſchluß, das Privatgymnaſium aufzulöſen. So umfaßte die Lebensdauer des Stuttgarter Privatgymnaſiums bloß 8 Jahre. Nur die Elementarclaſſe der Anſtalt hat ſich als Vorſchule für Gymnaſium und Realſchule unter Leitung ihres Lehrers, Aug. Hayer, erhalten und ſteht noch in erfreulicher Blüte. Die höchſte Zahl der Schüler war 120. Im ganzen ſind 231 Knaben durch dieſes Privatgymnaſium gegangen. Es hat während ſeines Beſtehens einen Aufwand von 22,000 fl. erfordert, der über das zwiſchen 20 und 30 fl. betragende jährliche Schulgeld noch der freiwilligen Liebe zu decken blieb. Jahresbeſoldung des Directors und der 4 ordentlichen Lehrer: 4600 fl. Bei der Verhandlung über die Auflöſung der Anſtalt lag die ausdrückliche Erklärung des Finanzausſchuſſes vor, daß die Geldmittel bei der Frage nicht in Betracht zu ziehen ſeien. Die anderen Schwierigkeiten überwogen, ob mit Recht oder Unrecht, ſei dahingeſtellt. Je-

*) Die Beſorgniſſe vor dem Bann, den das Landexamen ausüben möchte, waren, wo ſie die Begründer des Privatgymnaſiums in Stuttgart leiteten, nach der Anſicht des Unterzeichneten nicht in dem Zuſtand der öffentlichen Schulen im allgemeinen, ſondern in unrichtiger Auffaſſung oder einzelnen Auswüchſen begründet. Schmid.

denfalls war auch ſo das Werk nicht ohne Frucht und manche wohlgerathene Zöglinge, die ſich jetzt im Dienſte der Kirche oder in andern Stellungen befinden, blicken dankbar darauf zurück, und — was namentlich nicht unwichtig — die Rückwirkung, welche die Entſtehung einer Privatanſtalt von dieſer Richtung auf unſere öffentlichen Anſtalten, auf Lateinſchulen und Gymnaſien Württembergs ausgeübt, iſt doch nicht ganz unmerklich geblieben. Es iſt ſeitdem manches wenigſtens im Lehrplan derſelben, was die religiöſe und kirchliche Bildung der Schüler anlangt, beſſer geworden. Es geſchah manches, wodurch die Kluft zwiſchen der höheren und der Volksſchule in Beziehung auf religiöſe Vorbildung einigermaßen ausgefüllt wurde. Daß im Landexamen nach dem Katechismus oder der bibliſchen Geſchichte gefragt wurde und die Antwort auch „zählte," war für die darauf hinarbeitenden Schulen ein Ereignis, deſſen naturgemäße Wirkung nicht ausbleiben konnte.*)

So viel über die geſchichtliche Seite der Sache. Wir haben damit zugleich ſchon die Frage nach der Berechtigung von Privatgymnaſien angebahnt. Der erſte und Hauptgrund dafür liegt in dem Grundgedanken derſelben, in ihrer Chriſtlichkeit. Das Gymnaſium ſollte überhaupt, wie jede Schule eines chriſtlichen Volkes, eine durch und durch chriſtliche Anſtalt ſein (vergl. Bd. III, S. 201), ſollte ſeine Schüler in dem allein wahrhaft bildenden und freimachenden Geiſte des wahren, lebendigen Chriſtenthums lehren und ziehen, und in dem Maße, als das Gymnaſium ſeiner Natur und Aufgabe nach über den andern Schulanſtalten des Landes ſteht, ſteigert ſich auch dieſe Forderung an dasſelbe. Eine ſo wichtige und einflußreiche Anſtalt dem farbloſen „reinen Humanismus" oder dem geiſt- und glaubenloſen Utilitarismus preisgeben, hieße die Blüte des Volkes antaſten, es in ſeinem tiefſten Grunde ſchädigen (vgl. III, S. 205). Die pädagogiſche Section des Philologentags zu Erlangen war einſtimmig darin, daß alle Gymnaſien ihrer hiſtoriſchen wie ihrer weſentlichen Beſtimmung nach chriſtliche ſein müßten. In der gelehrten Schule, im Gymnaſium „ſoll der chriſtliche Glaube das Leitende, die Seele, das Herz des ganzen Unterrichts, er ſoll die Norm ſein, an welcher das andere, ſeine Bedeutung für das innerſte Leben gemeſſen wird." Aber wer ſoll dieſen chriſtlichen Glauben in der Schule pflegen? Man ſagt: chriſtlichen Sinn, chriſtliches Leben wecken und pflegen, das iſt Sache der Familie, der Kirche! — Wohl; allein die Schule nimmt den beſten Theil der täglichen Zeit und den wichtigſten Theil der Bildungsarbeit am Geiſte der Jugend in Beſchlag, ſo theilt ſie ſich auch mit der Familie in die genannte Aufgabe. Und die Kirche, wann und wo ſoll ſie dieſer genügen? Bloß neben der Schule, oder auch in derſelben? „Wir meinen das letztere," ſagt der Bericht des Stuttgarter Privatgymnaſiums von 1852; „aber eben deshalb muß nicht nur das Wort Gottes mit dem entſprechenden Zeit- und Kraftaufwand als Unterrichtsgegenſtand im Stundenplan bedacht ſein, ſondern der aus dem Worte Gottes ſtammende und durch dasſelbe wirkende Geiſt Chriſti muß den ganzen Unterricht, die ganze Behandlung und Zucht der Schüler durchdringen; er muß in jedem Lehrer einer Schule leben und ſo auch in der Behandlung jedes Lehrgegenſtandes und jeder ſittlichen Einwirkung auf die Schüler ſich bethätigen. Wir möchten nicht ſo verſtanden werden, als wäre aus jeder Lehrſtunde eine Religions- oder Erbauungsſtunde zu machen. Es giebt gewiße für die Schüler nichts weniger als gleichgültige Fähigkeiten, Fertigkeiten und Gewöhnungen, die ſich durchaus nicht bloß mit und in einzelnen Lehrſtunden abmachen laſſen. Wir rechnen dahin z. B. aufmerkſames Anſchauen, klares, folgerichtiges Denken, klares und beſtimmtes Beantworten vorgelegter Fragen in ganzen Sätzen, ſachgemäßen Ausdruck in Rede und Schrift, Sauberkeit, Nettigkeit, möglichſte Voll-

*) Während ſich die Redaction in Bezug auf mehrere in dieſem Artikel berührte Puncte aus begreiflichen Gründen eine gewiße Zurückhaltung auferlegt, darf ſie hier die thatſächliche Berichtigung nicht zurückhalten, daß die Prüfung in der Religion beim Landexamen ſchon ſeit dem J. 1822 eingeführt iſt. D. Red.

kommenheit aller Arbeiten bis auf die Handſchrift hinaus; es giebt Cardinalſchultugenden, von denen weſentlich der Erfolg des Unterrichts abhängt: Stille, Schweigen bis zur rechten Zeit, Ernſt und Andacht zur Arbeit, geſpanntes Aufmerken auf den Gegenſtand des Unterrichts, Wahrheit und Ehrlichkeit, Gehorſam auf Wort und Blick des Lehrers und dgl. Wie wäre es, wenn man die Einübung dieſer verſchiedenen Fertigkeiten und Tugenden an einzelne Lehrer und Stunden vergabte: die Anſchauung an den Anſchauungslehrer, die Denkübung an den Denklehrer, die Schönſchrift an den Schreiblehrer u. ſ. w.? Muß nicht vielmehr jeder wahre Lehrer für alle dieſe Zwecke mitarbeiten, wenn etwas erkleckliches herauskommen ſoll? — So ungefähr verhält es ſich auch mit der Uebung der Schüler, alle Dinge im Lichte des göttlichen Wortes und Geiſtes zu ſehen und zu treiben, d. h. mit der „Uebung in der Gottſeligkeit.“ Sie iſt Aufgabe jedes einzelnen Lehrers, ſo gewiß als die Uebung in den oben genannten Fertigkeiten und Schultugenden. Die Kirche muß und will darum in der Schule vertreten ſein, durch *chriſtliche Lehrer*, die, ſelbſt erzogen von dem Geiſte Gottes, auch durch Geiſt und Art ihres Unterrichts und ihrer erziehenden Behandlung die Schüler nach dem ganzen Menſchen ins Auge faſſen und in den Dienſt des Herrn zu ziehen befliſſen ſind.“ (Vgl. III, S. 211.) Ein chriſtliches Volk kann mit der Schulordnung für das Gymnaſium in Minden von 1530 ſagen: „Unkriſtlike Scholemeſters wille wi nych hebben.“ — Iſt aber der Staat im Stande, ſeinen Schulen, ſonderlich den Gymnaſien, ſolche chriſtliche Lehrer zu ſchaffen? Wir ſagen darauf: Nein. Der entchriſtlichte Staat wird es von vorneherein gar nicht wollen, und der chriſtliche würde, auch wenn er wollte, nicht können. Er könnte höchſtens darauf einigermaßen hinſteuern; aber die *chriſtliche Geſinnung* mit unter die Bedingungen der Anſtellungsfähigkeit aufnehmen, gienge nicht. Gelingt es ja nicht einmal der Landeskirche mit ihren Dienern am Wort. Wie wollte auch der Staat dieſe Geſinnung erforſchen? Durch eine Staatsprüfung? Die iſt ein Netz, darin man allerlei Gattung fähet; aber das Element, in welchem die Fiſche leben, bleibt nicht im Netze. Die Geſinnung, die chriſtliche namentlich, iſt für den Staat ein Imponderabile. „Die Sachen ſind zu fein, der Sinn zu grob.“ Wer müßten die prüfenden und wählenden Organe des Staates ſein? Doch wohl lebendige, geiſterleuchtete Chriſten? Aber woher dieſe nehmen? wer ſoll dieſe wählen und beſtallen? Und was thun, wenn die Geſinnung erheuchelt war oder Schiffbruch leidet? Kurz, Geſinnung überhaupt, namentlich chriſtliche Geſinnung zum Maßſtabe für den Beruf des Gymnaſiallehrers zu machen, iſt, nach allen Seiten hin betrachtet, eine Unmöglichkeit. Der Staat kann, ſo weit ihm die Wichtigkeit chriſtlicher Geſinnung in den Lehrern ſeiner Jugend zum Bewußtſein gekommen iſt, Männer von ſolcher Geſinnung ſuchen, auf die Heranbildung von ſolchen Bedacht nehmen, bewährte Männer dieſer Art ſchützen und ſtützen; aber er muß ſich in der Regel mit den greifbareren Eigenſchaften der Gelehrſamkeit, Wiſſenſchaftlichkeit, Lehrbegabung und bürgerlichen Unbeſcholtenheit begnügen.

Allen dieſen Fragen gegenüber ſteht eine *Privatanſtalt* ganz anders. Die Gründer, die Leiter derſelben ſind zuvor im chriſtlichen Geiſte einig. Sie wählen zum techniſchen Leiter ſo wie zu Lehrern der Anſtalt Männer ihrer Geſinnung. Sie müßen zwar auf die techniſche Befähigung derſelben ſehen und dürfen da der Chriſtlichkeit zuliebe keinen kürzeren Maßſtab anlegen; aber ſie wägen vor allem die Perſönlichkeit, die Geſinnung, den Geiſt derſelben. Und das vermögen ſie. So lange man ſich innerlich verſteht und geeint weiß, beſteht auch die äußere Verbindung und beſteht im Segen. Wir haben über das evangeliſche Gymnaſium in Gütersloh aus dem Munde von einem ſeiner alten Lehrer auf die an ihn geſtellte Frage, ob ſich die Einigkeit des Geiſtes unter den mancherlei unvermeidlichen Reibungen der Individualitäten bisher erhalten habe, die freudige Verſicherung: „Ernſtere Streitigkeiten im Collegium ſind ſeit Jahren nie vorgekommen und hiedurch möchte ſich unſere Schule vor faſt allen andern auszeichnen.“ Der Director des Stuttgarter Privatgymnaſiums konnte bei dem

öffentlichen Schluße desſelben von ſich und den mit ihm zuſammenarbeitenden Lehrern ſagen: „Zwiſchen uns iſt in der ganzen Zeit unſeres Zuſammenwirkens kein unſchönes Wort gefallen.“ Stellt ſich aber bei einem der Lehrer eine innere Verſchiedenheit der Geſinnung heraus, die das Band der zuſammenwirkenden Eintracht bedroht, ſo treibt es ihn entweder ſelbſt aus dem ihm fremd werdenden Kreiſe hinaus oder er wird hinausgetrieben. Die Entlaſſung eines ſolchen verſteht ſich von ſelbſt und hat keine Schwierigkeiten.

Hieraus ergiebt ſich ein im Weſen der Privatanſtalt liegender Vortheil gegenüber der Staatsanſtalt. Träte je der Fall ein, daß das ganze Lehrercollegium eines öffentlichen Gymnaſiums aus lauter glaubigen und geiſteseinigen Chriſten beſtünde, ſo geſchähe dieſes trotz ſeines Staatscharakters und fiele ihm nur wie durch ein göttliches Gnadenwunder zu; dem Privatgymnaſium iſt das Natur. Sollten nun ſolche Männer, welche die Chriſtlichkeit der Gymnaſialbildung in ihrer Wichtigkeit erkennen und dieſelbe ſich zu verwirklichen getrauen, nicht auch Recht und Freiheit dazu haben? Für ihre Berechtigung dazu ſpricht als zweiter Hauptgrund die Gewiſſensfreiheit, welche chriſtliche Eltern namentlich auch für die Erziehung ihrer Kinder in Anſpruch nehmen. Der chriſtliche wie der religions- und confeſſionsloſe Staat müßte, der eine wie der andere, ſein eigenes Princip verleugnen, wenn er diejenigen Eltern, welche das wahre Wohl ihrer Kinder durch eine mit dem chriſtlichen Familiengeiſte und der häuslichen Erziehung übereinſtimmende chriſtliche Schulbildung allein recht zu beſorgen glauben, an der Ausführung einer ſolchen hindern wollte. Der Staat muß ſomit im Namen der von ihm gewährleiſteten Gewiſſensfreiheit das Recht der chriſtlichen Privatſchule, des Privatgymnaſiums, die von ihm zu fordernden Garantieen, (Oberaufſicht, Viſitation, Maturitätsprüfung) vorausgeſetzt, anerkennen, wie das denn auch wirklich der Fall iſt. So Oeſterreich: Organiſation der Gymnaſien. 1849. I. §. 10. Der Elberfelder Kirchentag erklärte, nachdem er den urſprünglich chriſtlichen Charakter der Gymnaſien in Schutz genommen und zur Förderung derſelben als der nächſten Aufgabe in ſeinem Beſchluſſe gemahnt: „Privatgymnaſien können bei den gegenwärtigen Verhältniſſen nützlich ſein, inſofern ſie durch den chriſtlichen Geiſt, der in ihnen herrſcht, eine heilſame Nacheiferung ſolcher Staatsgymnaſien veranlaſſen können da, wo dies weniger der Fall iſt.“ Wenn ſo die innere und äußere Berechtigung des Privatgymnaſiums feſtſteht, ſo bieten ſich doch noch Seiten dar, welche die Zweckmäßigkeit, von derſelben Gebrauch zu machen, in Zweifel ſtellen könnten. Es fragt ſich z. B.

1. Wird das Privatgymnaſium bei ſeinen, auch im günſtigeren Falle, beſchränkteren Mitteln extenſiv das leiſten können, was dem Staatsgymnaſium möglich iſt? Wir glauben, wenn wir dabei auf die ſchließliche Leiſtung ſehen, ſagen zu dürfen: Ja, auch wenn die Schüler ſich nicht auf allen Altersſtufen jederzeit mit den Schülern der öffentlichen Anſtalt ſollten meſſen können. Der Lehr- und Claſſenorganismus wird hier gewöhnlich entwickelter ſein, z. B. Jahrgang um Jahrgang mit einem beſonderen Hauptlehrer, wobei ſich die ganze Kraft desſelben auf die gleichalterigen Schüler concentriren kann, während im Privatgymnaſium etwa zwei Jahrgänge zuſammengenommen werden. Das ſieht wie Nachtheil des letzteren aus. Wer aber mit pädagogiſchem Blick in die Sache ſieht, wird ſich durch den Glanz der nett zugerichteten Jahrgänge gegenüber den weniger ſcheinbaren Doppelclaſſen nicht blenden laſſen. Jeder Lehrer kennt die Nothwendigkeit beſtändiger Wiederholung für den jungen Geiſt. In der Doppelclaſſe macht ſich da vieles ganz naturgemäß. Das Bedürfnis der jüngeren Schüler kommt auch den älteren zu gut, wie umgekehrt jene dieſen zuliebe manchmal kräftiger angeſprochen und nachgezogen werden. Es bildet ſich ein freieres, dem Urbilde des Familienlebens etwas näher tretendes Spiel der Kräfte; Schwachheit und Stärke kommen mehr zu ihrem Rechte. Daß ſich bei mehreren unter einem Lehrer verbundenen Jahrgängen etwas tüchtiges leiſten läßt, hat ſchon mancher Präceptor an württembergiſchen Lateinſchulen bewieſen. Dazu kommt der

Vortheil, den das chriſtliche Gymnaſium eben aus der Chriſtlichkeit ſeiner Lehrer zieht. Mit ihr iſt eine Geiſtes- und Liebesmacht und eine Kraft der Treue bis ins kleine hinein geſetzt, die auch für die techniſchen Leiſtungen nicht unweſentlich ſein dürfte. Der chriſtlich geſinnte Lehrer wird immer zugleich auch ein ſittlich wirkender, ein erziehender Lehrer ſein, was der weltgeſinnte Mann, auch von ſeinem Standpuncte aus genommen, nicht immer iſt. Jener kann ſich unmöglich bloß mit der Förderung des Schülers in Kenntniſſen und Wiſſen und äußerlich legaler Haltung begnügen, wie das bei ſo manchem vielleicht reich begabten, aber geiſtlich todten Lehrer geſchieht; er wird ſtets auch die Jugend ſittlich zu faſſen, zu gewiſſenhaftem Thun, zum Wandeln und Handeln vor Gott anzuhalten und anzugewöhnen ſuchen. Wer aber je auf dem Felde des Unterrichts und der Erziehung mit Aufmerkſamkeit gearbeitet hat, der wird wiſſen, wie innig das Lernleben mit dem Gewiſſensleben zuſammenhängt. Nicht ſelten hat Schreiber dieſes an und von jungen Leuten erfahren, wie Fleiß und Fortſchritte im Lernen die erſten merkbaren Früchte ihrer ſittlichen Aufſammlung geweſen ſind. Chriſtliche Lehrer haben eine Speiſe, davon die andern nicht wiſſen. So geſtaltet ſich manches, was wie Schaden ausſieht, für die Privatanſtalt zum Gewinn. Daß die Schüler bei Doppelclaſſen länger unter einer Hand bleiben, iſt gleichfalls ein natürlicher Vortheil, den ſich die öffentliche Anſtalt etwa erſt künſtlich erwerben muß. Auch die meiſt geringere Schülerzahl des Privatgymnaſiums, den oft überfüllten Claſſen des öffentlichen gegenüber, kommt der individuelleren Anfaſſung zu gute. Beiderlei Anſtalten, die öffentliche und die private, machen ihre Sache, ſo gut ſie können; aber geſchieht das, ſo kann leicht je und je die letztere in ihrer Schwachheit ihre Stärke haben und die erſtere in ihrer Stärke ihre Schwachheit. „An ihren Früchten ſollt ihr ſie erkennen," gilt auch hier. Die Schüler des Stuttgarter Privatgymnaſiums, die in das obere Gymnaſium daſelbſt eintraten, ſind alle darin fortgekommen und zum Theil mit Ehren. So haben ſämmtliche Abiturienten der Anſtalt Stetten, die als Lehranſtalt auch ein Privatgymnaſium war, die Maturitätsprüfung mit den Schülern der öffentlichen Gymnaſien beſtanden und zum Theil mit Ehren. Von Gütersloh ſ. oben. Damit wäre das erſte Bedenken wohl erledigt.

2. Iſt es räthlich, die Söhne entſchieden chriſtlicher Familien in ihrer Schulbildung von den übrigen auszuſondern? Wird dieſe Ausſonderung nicht für das ſpätere Leben, das eine ſolche Sortirung nicht kennt, verbilden? Wird den alſo ausgeſonderten nicht die heilſame Reibung und Uebung an den Gegenſätzen entzogen? werden ſie nicht in Verſuchung geführt, ſich beſſer zu dünken als andere? u. dgl. — Wir antworten darauf: „Es iſt dafür geſorgt, daß die Bäume nicht in den Himmel wachſen." Es kommen nicht lauter Kinder aus ſtreng glaubigen Familien, ſondern immer auch aus anderen, ja es iſt keine unerhörte, auch keine pſychologiſch unbegreifliche Erſcheinung, daß hie und da ſogar ein Vater, dem der gute Schatz des Glaubens mangelt, gerade deswegen den Sohn einer chriſtlichen Anſtalt übergiebt. Es iſt ſogar eine Klippe für das Privatgymnaſium, daß es manchmal als Rettungsanſtalt für „Thunichtgute", mit Flattich zu reden, benützt werden will und in gewißem Maße wohl auch kann. Da ſteht ein Vater mit Thränen und bittet um Aufnahme des aus dem Staatsgymnaſium wegen eines ſchweren Vergehens ausgeſchloſſenen Sohnes. Der Director, durch einen Blick in die Augen des jungen Sünders ermuthigt, erlangt vom Ausſchuſſe die Vollmacht, es mit dem Knaben in des Herrn Namen zu verſuchen, und — es gelang. So kommen allerlei Leute. Und dann ſtelle man ſich die Söhne frommer Chriſten nur nicht als lauter junge Heilige vor. Sie bringen alle auch den alten Menſchen mit und damit Stoff genug zur Reibung und Uebung und Demüthigung. Daß aber doch die meiſten einen Anfang chriſtlicher Zucht mitbringen, iſt hoch anzuſchlagen. Der Rector des öffentlichen Gymnaſiums zu Stuttgart bedauerte ſ. Z. das Aufkommen des Privatgymnaſiums, dem er ſonſt ohne allen Neid zuſehe, und von dem er ſich ſogar manche Förderung ſeiner eigenen Zwecke verſpreche, darum, weil dem

öffentlichen Gymnasium dadurch eine Anzahl von Söhnen aus besseren Familien entzogen würde, die für ihre Classen ein Salz sein könnten. Diese Seite der Sache ist allerdings nicht zu übersehen; aber auf der andern Seite ist es auch christlichen Eltern nicht zu verargen, wenn sie ihre Kinder den Einflüssen einer Atmosphäre zu entziehen suchen, der die Lebensluft christlichen Geistes mehr oder weniger fehlt, ja die manchmal von böser Stickluft verderbt ist.

3. Wird nicht das Betonen der Christlichkeit gerade entgegengesetzt wirken? wird es nicht übersättigen, abstumpfen, die gesunde wachsthümliche Entwicklung des geistlichen Lebens aus dem Grase zur Aehre (Marc. 4, 26.) verfrühend stören? Daß diese Gefahr keine erträumte ist, haben schon manche Kinder frommer Eltern bewiesen. Sie liegt aber nicht sowohl im christlichen Princip selbst, als in einseitiger, ungeschickter Bethätigung desselben. Der christliche Geist ist vor allem ein Geist der Wahrheit, und der christliche Lehrer und Erzieher nimmt darum auch die Jugend nicht, wie er sie sich denkt oder gerne hätte, sondern wie sie ist, als aus Sünde und Schwachheit durch Gesetz und Evangelium zur Stärke und Freiheit erwachsend. Er arbeitet nicht nach einer frommen Schablone, sondern ist Diener und Handlanger des Herrn und seines Geistes. Man denke sich nur das Leben einer christlichen Lehranstalt nicht als ein trübseliges und kopfhängerisches. „Das Reich Gottes ist Gerechtigkeit, Friede und Freude in dem heiligen Geist", und der Schein davon fällt auch in das christliche Schulleben. Ist es wahrhaft christlich geordnet und gepflegt, so weht durch dasselbe ein Geist des Ernstes in ernsten Dingen, aber auch ein Geist frischer fröhlicher Jugendlichkeit.

4. Wird sich ein Privatgymnasium auf die Dauer ökonomisch halten können? — Die Mittel, welche es erfordert, sind bedeutend (s. oben). Die Hauptquelle dafür ist die frei gebende Liebe, und die ist wohl bei wahren Christen unversieglich; aber ein Privatgymnasium kann die Bächlein derselben weniger leicht auf seine Mühle leiten, als dies bei Waisenhäusern, bei Rettungs- und sonstigen Anstalten der innern und äußern Mission geschehen mag. Das Bedürfnis ist hier auch dem Ungebildeten einleuchtend; ein christliches Gymnasium aber neben dem öffentlichen als Bedürfnis zu erkennen, das ist nicht jedermanns Ding. Auch Wohlgesinnten mag es als ein Luxus erscheinen. Vom Staate ist ein Beitrag nicht zu hoffen, kaum zu wünschen. Selbst die königlichen Hammerschläge auf den Grundstein des gütersloher Gymnasialgebäudes haben keinen Staatsbeitrag für die Anstalt herauszuschlagen vermocht. Das Quellgebiet für die Finanzen des Privatgymnasiums bleibt also außer dem weit nicht zureichenden Schulgelde die Tasche frommer und vermöglicher Geber, die sich zu regelmäßigen Beiträgen verbinden, oder allenfalls treu liebender Sammler. Das ist aber, scheint es, ein unsicherer Fonds. Wohl; aber dafür ist ein Privatgymnasium ein auf den Glauben an den lebendigen Gott gestelltes Unternehmen und wirkt eben, so lang es für dasselbe Tag ist. Das Gütersloher mit seinem über ganz Preußen und Hannover ausgebreiteten Netze von Freunden und Wohlthätern besteht noch und würde vielleicht, wenn es je fehlen sollte, von der Stadt übernommen werden. Das Ende des Stuttgarter aber ward, wie oben bemerkt, nicht durch finanzielle Schwindsucht herbeigeführt. Zwar hat der Tod mehrere bedeutende Jahresbeiträge gestrichen, die nicht entsprechend ersetzt wurden, und die Last, welche die finanziellen Hauptträger der Anstalt auf sich nahmen, wäre vielleicht für jedes andere Motiv als das christliche auf die Dauer zu schwer geworden; aber die Unternehmer wußten, wem sie dienten. Die aufgewendeten Tausende haben keinen derselben gereut.

Solche und ähnliche Bedenken können wohl je und je gegen die Zweckmäßigkeit von Privatgymnasien auftauchen. Sie sind zu beachten, aber gegen die Sache selbst durchaus nicht von entscheidendem Gewichte. — Wir fassen schließlich, was die Erfahrung an die Hand gegeben, in einigen Sätzen zusammen.

1. Privatgymnasien sind und bleiben ein Bedürfnis, das in demselben Maße fühlbar sein wird, als einerseits das christliche Bewußtsein sich in vielen Eltern regt und andererseits der Geist der Zeit auch die öffentlichen Gymnasien entchristlicht.

2. Grund- und Lebensbedingung ist für dieselben neben der von vorneherein nothwendigen wissenschaftlichen und technischen Tüchtigkeit ein entschieden christlicher Sinn der Leiter und Lehrer und deren wahrhafte Geistesgemeinschaft.

3. Das Studium der alten Classiker bleibe die Hauptarbeit. Ihr heidnischer Ursprung schadet nicht, werden sie nur nach Form und Inhalt mit christlichem Ernst und Geiste behandelt.

4. Dem Religionsunterrichte zu gründlicher Bekanntschaft mit der Bibel, dem Bekenntnis und Liederschatze der Kirche seine gebührende Zeit, aber auch nur diese!

5. Anfang der Schularbeit jeden Tag mit Gesang, Wort Gottes und Gebet, aber kurz. So haben es noch manche öffentliche Gymnasien; warum nicht alle? Schluß am Abende: Gesang und Segen. Pflege des Sonntags: Keine Sonntagsarbeit! Wo möglich zuweiligen Jugendgottesdienst. Je und je Mittheilung aus der Ausbreitungsgeschichte des Christenthums (Mission). Warum den Blick unserer Gymnasialjugend ins Heidenthum und Gottesreich nicht auch nach dieser Seite hin erweitern?

6. Für die Lehrer anständige Gehalte, wo möglich auch unter gewißen Bedingungen mäßige Ruhegehalte für den Fall des Invalidenthums. Gütersloh hat einen Pensionsfonds von 1300 Thlrn.

7. Geeignete Locale! Kann das Schulgebäude auch sämmtliche Hauptlehrer aufnehmen, gut; doch ist das nicht gerade nothwendig. Ein eigenes Gebäude! Das Stuttgarter Privatgymnasium stünde wahrscheinlich heute noch, wenn es zu rechter Zeit zum Kauf oder Neubau eines eigenen Hauses vorgeschritten wäre.

8. Ein Pensionat in Verbindung mit dem Privatgymnasium zum Besten auswärtiger Schüler wäre erwünscht.

9. Man werfe das Netz zur Sammlung von Mitteln für ein solches Unternehmen, das ja auch als eine Anstalt zur Förderung des Reiches Gottes angesehen werden darf, möglichst weit aus. Gütersloh hat im J. 1856 seinen Bericht an 243 Freunde und Wohlthäter, vom König an bis zu „Colonen" herunter, versandt und aus 190 Orten theils eigene, theils ersammelte Beiträge empfangen. Es ist hierin rührіger gewesen als Stuttgart. Das weitere Beitragsgebiet sichert nicht bloß Geld, sondern auch geistige Theilnahme und wohl auch Mitarbeit in der Fürbitte. Martha und Maria sind Schwestern.*)

V. Strebel.

*) Wir haben unserem geehrten Herrn Mitarbeiter das Wort in der von ihm behandelten Frage um so lieber ertheilt, als es ja immer wieder von Werth sein kann, wenn den öffentlichen Anstalten und ihren Leitern und Lehrern das Gewissen geschärft wird. Wir vermögen uns aber, abgesehen von den im einzelnen beigefügten Anmerkungen, nicht alles das anzueignen, was der Artikel enthält. Allerdings halten wir wie Privaterziehungsanstalten im allgemeinen, so auch Privatgymnasien für heilsame Bewahrungsmittel der öffentlichen Schulen vor Stagnation, für dankenswerthe Asyle der Freiheit. Ganz ebenso muß sich die Kirche d. h. das christliche Volk das Recht vorbehalten, Privatvolksschulen als christliche Bildungsstätten zu errichten, wenn der Staat als Schulherr sich verleiten ließe, der Tendenz einzelner Volksverführer gemäß die Religion aus der Volksschule zu verbannen. Aber ob es in einer gegebenen Zeit wirklich geboten ist, von diesem Rechte Gebrauch zu machen, diese Idee in Wirklichkeit zu setzen, das ist eine andere, ernster Erwägung werthe Frage. Die Schilderung der Zustände in den höheren Schulanstalten Württembergs in der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts scheint uns in dem obigen Artikel in jedem Falle zu dunkel gehalten; es scheint uns eine nicht ganz gerechte Anklage gegen die Anstalten und gegen die Unterrichtsverwaltung darin zu liegen, welche, wenn sie erhoben werden soll, allgemeiner gehalten, gegen die ganze Richtung der Zeit in Staat, Kirche, Wissenschaft und Leben gekehrt werden müßte. Die gewissenhaften Lehrer an öffentlichen Schulen waren nach unserem Dafürhalten auch damals nicht bloß einzelne Ausnahmen. Rationalistische Elemente aber waren von dem heutigen Stand-

Privatlehrer. Die Aufgabe des Privatlehrers, wie wir ſie hier im Unterſchiede von dem des Hauslehrers oder Hofmeiſters faſſen, iſt nicht auf die Erziehung, ſondern auf den Unterricht gerichtet. Es ſoll hier nicht das Verhältnis des Privatunterrichtes zum öffentlichen Unterrichte im allgemeinen erörtert werden; vielmehr handelt es ſich hier nur um die Frage, wie weit der Privatunterricht *neben* dem öffentlichen Unterricht, ihn ergänzend und unterſtützend, berechtigt iſt.

Selbſtverſtändlich wird an den öffentlichen Unterricht die Forderung geſtellt, daß er ein in ſich abgeſchloſſener, einheitlicher ſei, d. h. daß er die *Geſammtheit* der Unterrichtsgegenſtände umfaſſe, von deren Aneignung die Erreichung des der Schule vorgeſteckten Bildungszieles bedingt iſt. Man mag die Grenze des zu Erreichenden enger oder weiter ziehen, ſo viel ſteht feſt, daß den einmal gezogenen Kreis die Schule auszufüllen hat. Dieſe Forderung findet indeſſen ſelbſt eine Grenze in der Beſchaffenheit gewißer Bildungsmittel. Die Unterweiſung in Künſten und Kunſtfertigkeiten nämlich,

punct der Wiſſenſchaft aus geſehen auch in den Syſtemen derjenigen Männer, welche wir als Horte des Glaubens in der glaubensarmen Zeit verehrten, und auch nicht wenige wirklich rationaliſtiſch tingirte Lehrer haben, weil nicht nur ein tiefer ſittlicher Ernſt und echte Pflichttreue, ſondern auch wirklich religiöſes Gefühl in ihnen lebte, nicht ohne Segen bei der Jugend gewirkt und zur Weckung und Begründung religiöſer Geſinnung in ihr beigetragen. Unſer geehrter Herr Mitarbeiter iſt gewiß mit uns einverſtanden, wenn wir den Unterſchied zwiſchen einem rechtgläubigen und einem recht gläubigen Lehrer mit allem Nachdruck hervorheben. Lehrer von lauterer Frömmigkeit für die Jugend zu haben, wird einer Gemeinſchaft um ſo wünſchenswerther erſcheinen, je mehr in ihr ſelber die gleiche Geſinnung lebt, und die Schulen werden inſofern im allgemeinen jederzeit ein Spiegelbild derjenigen Gemeinſchaft darſtellen, welcher ſie zu dienen haben, ſei das nun Staat, Kirche, eine Provinz, oder eine Gemeinde, ein größerer oder kleinerer Privatverein, eine Familie. Die Behörden, welche in deren Namen die Schulen verwalten, werden bei der Anſtellung der Lehrer ſich immer von denjenigen Rückſichten beſtimmen laſſen, welche ſie als die maßgebenden anſehen; je kleiner aber ihr Geſchäftskreis iſt, deſto leichter werden ſie ſich auch über die nicht in Prüfungszeugniſſen definirbaren Eigenſchaften der Bewerber Gewißheit verſchaffen und darnach auf den Geiſt und das innere Leben der Schulen Einfluß üben können. Fehlgriffe können überall vorkommen und an welcher Anſtalt immer „das ganze Lehrercollegium aus lauter gläubigen und geiſteseinigen Chriſten beſteht, da fällt ihr das nur durch ein göttliches Gnadenwunder zu.“ Wo lebendige Frömmigkeit in der Mehrzahl eines Volkes wohnt, da werden auch die Schulen ſo ziemlich in gleichem Verhältnis davon durchdrungen ſein; wo hingegen die entſchieden chriſtliche Geſinnung ſehr in der Minderheit iſt, da kann es dahin kommen, daß die Stiftung von Privatſchulen aus ſolchem Grund zum Bedürfnis wird. Auch was zu Gunſten der Zweckmäßigkeit von Privatgymnaſien geltend gemacht wird, können wir nicht alles gelten laſſen. Die Einrichtung der „Doppelclaſſen“ hängt nicht von dem Privatcharakter der Anſtalt ab, ſondern von ihrer Frequenz, da eine ſchwach beſetzte öffentliche Schule ebenfalls mehrere Schülerjahrgänge in einer Claſſe vereinigen, ein ſtark bevölkertes Privatgymnaſium aus jeder Altersclaſſe eine eigene Schülerclaſſe bilden wird. Chriſtliche Geſinnung, Liebe und Treue, ſowie Verſtändnis für die Art und das Bedürfnis der Jugend wohnt auch in den Lehrern an öffentlichen Anſtalten, und ihre Schüler gleichen, wie die Schüler der Privatanſtalten, dem Acker im Evangelium, auf welchem ſich der gute und der vom Feind geſtreute Same beiſammen findet. Soweit die Leiſtungen der Schüler im Lernen von der Tüchtigkeit der Lehrer mitbedingt ſind, weiſen wir auf die Erfahrung hin, die in ihrer Allgemeinheit nicht beſtritten werden kann, daß, wer die Schulen heben will, die Beſoldungs-, Penſions- und ſonſtigen äußeren Verhältniſſe der Lehrer verbeſſern muß; vorzügliche Lehrer werden im Durchſchnitt auch bei entſchiedener Frömmigkeit eher derjenigen Anſtalt dienen, welche ſie beſſer, als derjenigen, welche ſie ſchlechter bezahlt, vorausgeſetzt, daß man ſie dort nicht hindert, in ihrem Geiſte zu wirken. Ueber die ökonomiſche Haltbarkeit von Privatgymnaſien läßt ſich im allgemeinen nichts beſtimmen, ſie hängt insbeſondere auch von dem Grad des in einem Lande herrſchenden Wohlſtandes ab; in England oder Holland ſtünde eine ſolche Anſtalt ganz anders als in Deutſchland, wo die Nothwendigkeit eines größeren finanziellen Quellgebiets die Ausführbarkeit gar ſehr beſchränkt. Von den Schlußſätzen des Artikels nehmen wir die Nummern 2—5 für jede höhere öffentliche Schulanſtalt in Anſpruch.

D. Red.

wie in Muſik, Malen, kann die Schule, obſchon ſie die Bedeutung derſelben für die allgemeine Bildung vollkommen anerkennt und würdigt, entweder gar nicht, oder doch nur unvollſtändig und einſeitig (Geſang- und Zeichenunterricht) übernehmen; dieſer Unterricht bleibt daher der unmittelbaren Fürſorge der Familie überlaſſen. Daß bei demſelben Uebertreibungen ſtattfinden können, indem die Kräfte der Zöglinge nicht ſelten in einem den Schulzweck gefährdenden Maße in Anſpruch genommen werden, iſt ſelbſtverſtändlich; auch daß in einzelnen Fällen der Privatunterricht in der Muſik vielmehr darauf gerichtet ſcheint, den muſikaliſchen Sinn und Geſchmack des Zöglings zu verderben, ſtatt ihn zu bilden, iſt eine nicht abzuleugnende Thatſache. Trotz dieſer Uebelſtände aber, deren letzterem übrigens durch ein lebendiges Intereſſe, das muſikaliſch gebildete Lehrer an den Leiſtungen der Schüler auf dieſem Gebiete nehmen, entgegengearbeitet werden kann, wird die Schule die bezeichnete Art des Privatunterrichts als eine wünſchenswerthe, ja nothwendige Ergänzung ihrer eigenen Thätigkeit anſehen können und nur darauf Bedacht zu nehmen haben, durch die Strenge, mit der ſie ihre Anforderungen an den häuslichen Fleiß der Schüler zur Geltung bringt, Uebertreibungen vorzubeugen.

Beſondere Aufmerkſamkeit hat die Schule dagegen auf die Thätigkeit derjenigen Privatlehrer zu richten, welchen von den Eltern die Aufgabe geſtellt wird, Schüler, die in einzelnen oder allen Gegenſtänden zurückgeblieben ſind, durch Nachhülfe auf den Standpunct der Claſſe zu bringen. Dergleichen Nachhülfeſtunden ſind wünſchenswerth, wo ſie nur den Zweck haben, einen Schüler, der ohne Verſchulden, z. B. infolge von Krankheit längere Zeit die Schule verſäumt hat, möglichſt raſch in Stand zu ſetzen, dem Unterrichte auch in ſolchen Gegenſtänden zu folgen, in denen jede bedeutendere Lücke ein Fortſchreiten erſchwert, wo nicht unmöglich macht, z. B. in der Mathematik. Viel häufiger aber iſt der Fall, daß der Privatlehrer ganz im allgemeinen ohne Beſchränkung auf ein beſtimmtes Fach den Schüler zu unterſtützen und zu fördern, ſeinen häuslichen Fleiß zu überwachen und zu leiten, alſo eine Function zu erfüllen hat, die von Rechtswegen der Familie zufällt, die dieſelbe aber in beſonderem Falle, ſei es aus welchem Grunde es wolle, nicht ſelbſt erfüllen kann oder will. Daß ſie in dieſem Fall ihre Verpflichtung einem andern überträgt, iſt an ſich ganz in der Ordnung, da die Schule der Mitwirkung des Hauſes weder entbehren ſoll noch kann: nur bildet ſich, namentlich an Orten, wo das Inſtitut allgemein verbreitet iſt, leicht eine Praxis aus, die dem Schulzweck nicht förderlich, ſondern geradezu hinderlich iſt. Die Schuld liegt großentheils an den unverſtändigen Anſprüchen der Eltern, die ſich nur allzu leicht wie durch Contagium von Familie zu Familie und gewißermaßen traditionell von Generation zu Generation fortpflanzen. So kommt es, daß das Inſtitut ſich nach zwei Seiten hin verderblich entwickeln kann, je nachdem von dem Privatlehrer gefordert wird, den Schüler durch möglichſte Anſpannung ſeiner Kräfte raſch vorwärts zu treiben, oder ihm im Gegentheil zugemuthet wird, durch ungebührliche Hülfe dem Schüler die Arbeit zu erleichtern. Daß im erſten Falle der Lehrer der Gefahr ausgeſetzt iſt, die Kräfte des Schülers über das Maß anzuſtrengen, iſt an ſich klar, und die Erfahrung beweiſt es. Wir verweiſen hier beſonders auf die treffliche Schilderung von Roth „das Gymnaſialſchulweſen in Bayern“ S. 49 f., woraus ſich ergiebt, daß das Inſtitut in den größeren Städten Bayerns, beſonders in München zu einer wahren Krankheit des Schulweſens ausgeartet war*). In München glaubten, nach Roths Bericht, wenige Familien des Privatlehrers entbehren zu können. Da nun aber die meiſten Eltern nicht geneigt oder auch nicht im Stande ſind, große Opfer für dieſe Nachhülfe ihrer Söhne zu bringen, ſo werden faſt immer junge Leute ohne Erziehung, meiſt ältere Schüler, die auf dieſe Weiſe ihren Lebensunterhalt verdienen, für dieſe doch ſo verantwortungsvolle Stellung

*) Wie weit die Schilderungen Roths, deſſen Buch im J. 1845 erſchienen iſt, den gegenwärtigen Verhältniſſen entſprechen, vermögen wir nicht anzugeben.

gewählt. Natürlich ſuchen dieſe Lehrer mit ihren oft beklagenswerthen Zöglingen vor den Eltern Ehre einzulegen. Je höher der Schüler geſetzt wird, je mehr Preiſe er erhält, um ſo größere Anerkennung wird dem Lehrer zu Theil. Ja oft läßt ſich annehmen, daß gerade das gewiſſenhafte Beſtreben, die übernommenen Pflichten zur eignen Befriedigung zu erfüllen, den Lehrer treibt, die unverſtändigſten Forderungen an ſeinen Schüler zu ſtellen. Das Uebel war in Bayern ſo verbreitet und allgemein anerkannt, daß eine Verordnung der Regierung aus dem J. 1837 die Inſtructoren als die eigentlichen Quälgeiſter der ſtudirenden Jugend bezeichnen konnte, und wohl nicht mit Unrecht.*) Der Schaden einer derartigen Treibhauserziehung iſt aber ein doppelter. Zunächſt führt die Ueberſpannung der Kräfte früher oder ſpäter zu einer Erſchlaffung derſelben und zur Unluſt an geiſtiger Thätigkeit überhaupt; ſodann wird die geiſtige Selbſtändigkeit des Knaben, die gerade durch die häuslichen Arbeiten erweckt und geübt werden ſoll, ſyſtematiſch ertödtet und der Unverſtand des Hauſes verkümmert die Freiheit, die die Schule weiſe gewährt. — Nicht minder bedenklich, wenn auch nach einer andern Seite hin, iſt es, wenn von den Privatlehrern gefordert wird, daß ſie den Schülern beim Arbeiten helfen, ihnen die Arbeit erleichtern und durch ihre Unterſtützung die Arbeitszeit möglichſt abkürzen. Wenn auch wohl nur in den ſeltenſten Fällen an den Lehrer die ausdrückliche Forderung einer unerlaubten Hülfeleiſtung geſtellt wird, ſo liegt es doch in der Natur der Dinge, daß eine ſolche aus jeder intendirten Erleichterung der Arbeit hervorgeht. Durch welche Mittel ſoll die Arbeitszeit abgekürzt werden? Zunächſt bietet ſich hier die Hülfe bei den Präparationen dar: der Lehrer vertritt die Stelle des Lexikons; ſchwierige Stellen überſetzt er dem Schüler und ſehr bald wird der Schüler alle Stellen ſchwierig finden. Bei den Exercitien tritt der Lehrer für die Grammatik ein, er hilft dem Schüler über die Schwierigkeiten hinweg, die dieſer aus eigner Kraft mit Anwendung der ihm zu Gebote ſtehenden erlaubten Hülfsmittel überwinden ſoll. Daß der junge, unerfahrene, unſelbſtändige, von den Eltern abhängige Lehrer der Gefahr ausgeſetzt iſt, in dieſer Richtung jedes Maß zu überſchreiten, liegt auf der Hand. Das Urtheil der Eltern über ihn richtet ſich zum großen Theil nach den Urtheilen des Claſſenlehrers über die ſchriftlichen Arbeiten des Schülers; ſchnell ſoll gearbeitet werden, das iſt der Wunſch der Eltern, wie es auch in dem Intereſſe des meiſt ſehr ſchlecht honorirten Inſtructors liegt; ſchnell und correct arbeiten läßt ſich aber nur vereinigen, wenn der Lehrer ſelbſt das Beſte bei der Arbeit thut. So wird der Schüler zur Unſelbſtändigkeit und zur ſyſtematiſchen Täuſchung förmlich angeleitet. Die ſittliche Gefahr gerade dieſer Art der Täuſchung liegt aber darin, daß der Schüler ſehr leicht das Bewußtſein darüber verliert, daß eine Handlungsweiſe, die durch die Betheiligung ſeines Lehrers und die Genehmigung ſeiner Eltern gleichſam ſanctionirt wird, eine Unredlichkeit iſt. Dazu kommt noch ein anderer Umſtand. Der Schüler, der bei der Anfertigung einer Arbeit ſich der Arbeit eines oder mehrerer Mitſchüler als Hülfsmittels bedient, hat, mag er auch noch ſo ſchlau dabei zu Werke gehen, doch ſtets die Entdeckung und den Nachweis des Betrugs zu fürchten; dem Schüler, der mit Hülfe des Privatlehrers ſeine Arbeit angefertigt hat, kann der Nachweis einer Täuſchung verhältnismäßig ſelten geführt werden; ja oft bleibt ſie lange Zeit völlig unentdeckt, in dem Falle nämlich, wo zwiſchen den Leiſtungen des Knaben in der Schule und ſeinen häuslichen Arbeiten, alſo z. B. zwiſchen Extemporalien und Exercitien ein ſehr ſtarker Contraſt nicht beſteht. Und ſelbſt in dem Fall, wo der Widerſpruch zwiſchen den häuslichen Arbeiten und den Antworten des Schülers in der Claſſe auffällig iſt, muß der Lehrer ſich hüten, einen Verdacht zu äußern, da bei gewißen Naturen, und oft gerade den fleißigſten Schülern, nicht ſelten ein überaus großer Unterſchied zwiſchen extemporirten und meditirten Leiſtungen

*) Ueber den gleichen Unfug in Oeſterreich ſ. Helfert, Die öſterreichiſche Volksſchule, passim. D. Red.

ſtattfindet, die Aeußerung eines unbegründeten Verdachtes aber, beſonders wenn ſie ſich wiederholt, von den allerbedenklichſten Folgen für Fleiß und Sittlichkeit des Schülers iſt.

Natürlich kann in den angeführten Misſtänden kein Grund liegen, das Inſtitut der nachhelfenden Privatlehrer für alle Fälle unbedingt zu verwerfen. Denn wo die Eltern die Schüler ſelbſt bei der Arbeit zu beaufſichtigen gehindert ſind, iſt eine Beaufſichtigung durch einen Privatlehrer gewiß wünſchenswerth, unter Umſtänden nothwendig. Nur möge die Aufſicht ſich auf das beſchränken, was ihr Name beſagt; ſie möge ſich gleich fern halten von dem unverſtändigen Streben, da raſche Fortſchritte zu erzielen, wo die Kräfte des Schülers ſolche nicht geſtatten, ſo wie von der noch verderblicheren Unterſtützung von Trägheit und Lüge durch ungebührliche Hülfe bei Anfertigung der Arbeiten. Wo der Inſtructor Lücken im Wiſſen des Schülers bemerkt, möge er den entdeckten Mängeln abhelfen, er möge den Schüler gewöhnen ſtetig und aufmerkſam zu arbeiten, ihn lehren Lexikon und Grammatik mit Verſtand zu gebrauchen. Das Inſtitut wird aber da unvermeidlich zum Uebel, wo es ſo allgemein geworden iſt, daß es als eine unter allen Umſtänden nothwendige Ergänzung des öffentlichen Unterrichts angeſehen wird. Wo das Inſtitut der Inſtructoren ſich auf die Fälle beſchränkt, in denen es nothwendig iſt, hat die Schule in der ſorgfältigen Controle der von Privatlehrern beaufſichtigten Schüler ein Mittel in Händen, den oben geſchilderten Gefahren entgegen zu arbeiten; wo die Fälle, in denen Schüler des Inſtructors entbehren, zu den Ausnahmen gehören, da iſt die Schule nicht mehr im Stande, gegen die nachtheiligen Folgen der Einrichtung mit Ausſicht auf Erfolg zu kämpfen.

Kann die Schule nun etwas dazu thun, die Quelle des Uebels zu verſtopfen und die Ausdehnung des Inſtituts der Privatlehrer auf die Fälle zu beſchränken, wo es nothwendig und daher kein Uebel iſt? Ohne Zweifel; nur wird ſie hier, wie ſo häufig, wo es ſich um eine Einwirkung auf Verhältniſſe handelt, die außer dem Bereiche ihrer unmittelbaren Auctorität liegen, zu indirecten Mitteln ihre Zuflucht zu nehmen haben. Zunächſt durch ein quantitativ und qualitativ richtiges Maß der häuslichen Arbeiten, die einerſeits ſo viel Zeit und Kraft in Anſpruch nehmen müßen, daß den Experimenten der „Quälgeiſter" möglichſt wenig Raum gelaſſen wird, die aber andrerſeits doch ſo zugemeſſen ſind, daß ſie von einem mäßig begabten Schüler ohne übertriebene Anſtrengung und ohne ihm die zur Erholung nöthige Zeit zu verkümmern, geleiſtet werden können; hierdurch wird jedenfalls die Neigung der Eltern, ihren Kindern in Anfertigung der Arbeiten eine zweckwidrige Hülfe zukommen zu laſſen, weſentlich beſchränkt, es wird dem Unverſtande jeder Vorwand abgeſchnitten werden. Das Hauptmittel aber, die Quelle dieſes wie ſo vieler anderer Uebel zu verſtopfen, ſind ſtrenge Verſetzungen aus einer Claſſe in die andere, und vor allem ſtrenge Aufnahmeprüfungen. Bringt es eine Anſtalt dahin, daß in den einzelnen Claſſen in überwiegender Mehrzahl ſich wirklich reife Schüler befinden, ſo fällt das Bedürfnis, aus dem das Inſtitut der Inſtructoren erwachſen iſt, von ſelbſt fort, und es läßt ſich mit Sicherheit erwarten, daß es ſelbſt an Orten, in denen es zur Epidemie geworden iſt, ſich allmählich auf einzelne Fälle beſchränken und alſo aufhören wird, ein Uebel zu ſein. Und hat es den Charakter der Allgemeinheit verloren, ſo wird es der Schule nicht ſchwer werden, vorkommenden Falls auf die Inſtructoren ſo weit einzuwirken, daß ſie die ihnen übertragene Aufgabe in einer den Forderungen der Schule entſprechenden und das Wohl der ihrer Leitung anvertrauten Zöglinge fördernden Weiſe löſen. *) **Zelle.**

*) Die Schule hat ohne Zweifel das Recht, zu verlangen, daß der Schulvorſtand oder der Claſſenlehrer Anzeige darüber erhalte, wem, durch wen und zu welcher Zeit die Nachhülfe geleiſtet werde, auch daß der Privatlehrer ſich mit dem Claſſenlehrer ins Vernehmen ſetze, damit dieſer ihm die nöthigen Winke gebe, wie er ſeinen Unterricht für die Individualität des Schülers am paſſendſten einrichte. Einem ſolchen Verlangen nachzukommen, liegt auch im nächſten Intereſſe der Schüler ſelbſt; die Schule aber verhindert auf dieſe Weiſe manche Täuſchung.

D. Red.

Privatpatronat, s. Besetzungsrecht.

Privatschulen. 1. Während man als „öffentliche" (Volks-) Schulen solche zu erkennen hat, welche obrigkeitlich nicht bloß zugelassen und beaufsichtigt, sondern als zum Organismus des Staats, bezw. der den Staat bildenden Gemeinden (bald mehr bald minder vollständig) gehörig angesehen, und insofern als Theile des eigenen (öffentlichen) Lebens geschützt, gepflegt und gefördert werden: versteht man unter Privatschulen solche, welche jenem Organismus des öffentlichen Volksschulwesens nicht angehören, sondern von Privatpersonen errichtet und unterhalten werden.

Die Errichtung derselben kann entweder von dem Vorsteher derselben auf eigene Rechnung und Gefahr, oder von einer Anzahl von Personen (Familien) unternommen werden, welche für die Leitung und Unterhaltung derselben Sorge tragen. Je nach Absicht und Bestimmung des Unternehmers wird eine solche Anstalt dem Publicum ganz allgemein offen stehen, oder nur von gewißen Familien oder Volksclassen benutzt werden; und ebenso wird sich der Unterricht in derselben entweder auf die (sämmtlichen oder auch nur einzelnen) Lehrgegenstände der Volksschule beschränken, oder — extensiv und intensiv — ein weiteres Ziel verfolgen, als der Volksschule vorgezeichnet ist.

2. Dem Wesen nach sind die Privatschulen von den öffentlichen Volksschulen nicht verschieden, und es ist daher für den Staat im allgemeinen kein Grund vorhanden, etwa von Oberaufsichtswegen solchen Privatunternehmungen in den Weg zu treten, ja es würde eine nicht zu rechtfertigende Härte sein, wenn die Begründung einer Privatschule selbst da verwehrt sein sollte, wo etwa für den Unterricht der schulpflichtigen Kinder durch die öffentliche Schule gar nicht einmal ausreichend gesorgt wäre. Im Gegentheil, es kann dem Staate nur erwünscht sein, wenn hie und da durch Privatunternehmungen Ansprüche an den Unterricht befriedigt werden, welche die Gemeinde oder der Staat selber nur schwer zu berücksichtigen im Stande wären, wie z. B. wenn die Gemeinde wohl für das von jedem Staatsangehörigen in Anspruch zu nehmende Minimum der Bildung gesorgt hat, aber eine Anzahl Eltern höhere Bildung für ihre Kinder wünschen, als die öffentliche Schule bietet. Auch kann nicht in Abrede genommen werden, daß durch die freiere Wirksamkeit von Privatschulen ein heilsamer Wetteifer der öffentlichen Schulen erzeugt und theils hiedurch, theils durch die Anwendung neuer Unterrichtsmethoden und die Auffindung neuer Unterrichtshülfsmittel seitens der Privatschulen dem öffentlichen Schulwesen große Dienste geleistet worden sind und fortwährend geleistet werden können. Es dürfen daher Privatschulen so wenig beseitigt oder bekämpft werden, daß man vielmehr von den bessern unter ihnen lernen und ihre Tüchtigkeit sich zum Antriebe gereichen lassen soll, die öffentlichen Schulen zu verbessern. Auch der Ortsschullehrer kann gegen ihr Bestehen keine Einsprache erheben, wenn und so lange nur der Verlust an seiner Einnahme, welchen er etwa durch Schulgeldsausfall wegen verminderter Schülerzahl zu erleiden haben wird, auf sonstige Weise von der Schulgemeinde gedeckt wird. *)

Dahingegen hat der Staat in Fürsorge für alle Betheiligten darüber sorgfältig zu wachen, daß die Privatschule, sofern sie an die Stelle der Volksschule zu treten beabsichtigt, stets das wirklich leistet, was von der Volksschule als Bildungsminimum gefordert wird; — daß sich, davon abgesehen, Schädliches und Verkehrtes in keinerlei Weise darin festsetzt; und daß dem Ortsschullehrer unter allen Umständen ein ausreichendes Diensteinkommen gewährt wird. —

*) „Dieselben sind durch die jedesmalige Zeit naturgemäß erzeugt und wirken auf ihre Zeit wieder naturgemäß zurück. Zeiten geistiger Bewegung und idealer Anregung waren immer fruchtbar an derartigen Anstalten. Ein weises Schulregiment wird demnach dieselben als pädagogische Vorhut anerkennen und in gewißem Sinne benutzen. Romanischen Centralisirungs- und Uniformirungsgelüsten werden sie und müßen sie ein Greuel sein. Innerhalb des germanischen Wesens aber werden sie immer die verdienten Sympathien finden." Stoy.

3. Das Sicherste und vielleicht auch das Richtigste in dieser Beziehung würde sein, wenn die Errichtung einer Privatschule jedesmal von der Ertheilung einer ausdrücklichen Erlaubniß von Seiten der Schulbehörde abhängig gemacht, alle einschlagenden Verhältnisse also vorgängig einer gehörigen Prüfung unterzogen würden. Daß man von einer solchen Concessionirung hie und da abgesehen hat, beruht wohl auf dem — allerdings anerkennenswerthen — Beweggrunde, daß man in Familien- und Privatverhältnisse so wenig als möglich eingreifen und einen Schulzwang nicht weiter hat ausdehnen wollen, als zur Erreichung des allgemeinen Unterrichtszweckes unerläßlich ist. Um so sorgfältiger wird indes in solchem Falle der Staat das ihm beiwohnende Oberaufsichtsrecht geltend zu machen haben, wenn nicht der Willkühr Thür und Thor geöffnet sein soll. Es ist unerläßlich, daß die zunächst zuständige aufsichtführende Schulbehörde — in den meisten Fällen der Ortsgeistliche (oder der Schulvorstand) — die in ihrem Bezirke vorhandenen Privatschulen fortgesetzt überwacht, und sobald sie zu Bedenken Veranlassung findet, sofort mit sichernden Maßregeln einschreitet. Zu dem Ende wird es unter Umständen geboten sein, Nachweis über die Sittlichkeit und Befähigung des Privatlehrers zu erfordern, über den Lehr- und Lectionsplan, die Lehr- und Lernbücher, sowie die Unterrichts- und Erziehungsweise der Anstalt auf geeignetem Wege sich zuverlässige Kenntnis zu verschaffen, und um eine genaue Einsicht und einen vollständigen Ueberblick über das Ganze zu erlangen, durch persönliche Anwesenheit des Schulaufsehers in den Lehrstunden von dem Zustande der Schule Kenntnis zu nehmen.

Im Falle diese Nachforschung und Prüfung zu einem ungünstigen Resultat führen sollte, wird der aufsichtführende Geistliche allgemeiner Anordnung gemäß Anzeige bei der Ortsbehörde zu machen und letztere nach Befinden entweder die Schließung der Anstalt zu verfügen oder doch die Fortdauer derselben von bestimmten sichernden Bedingungen abhängig zu machen haben. Solche sichernde Maßregeln werden etwa darin bestehen, daß der Privatlehrer sich eine fortlaufende Inspection des aufsichtführenden Geistlichen — unter Umständen nur für eine bestimmte Zeit — und nöthigenfalls dessen Weisungen und Erinnerungen gefallen lassen muß, oder periodische Ausweise seiner Unterrichtsthätigkeit zu geben, namentlich auch seine Schüler zu der öffentlichen Jahres- oder Abgangsschulprüfung — eventuell zu einer besonderen Prüfung — zu stellen und jährlich den Lectionsplan vorzulegen hat.

4. Eine strenge Prüfung und Ueberwachung der in Rede stehenden Personen und Anstalten, sei es nun, daß es sich um die Gründung oder um die Beibehaltung einer Privatschule handelt, ist um so nothwendiger, als einerseits in nicht seltenen Fällen junge unerfahrene Männer lediglich um ein vorläufiges Unterkommen zu finden und oft ohne jeden innerlichen Beruf der Unterrichtsthätigkeit sich zuwenden, oder auch Literaten jeder Art, des Dienstes entlassene Geistliche und Lehrer ꝛc. sich auf diese Weise ihren Unterhalt zu erwerben suchen; — und als andrerseits die Eltern zu wirksamer Aufsicht sich nicht eignen, weil sie theils nicht sachverständig, theils zu nahe betheiligt sind. Der Staat, der an öffentlichen Anstalten keine Mühe und Kosten spart, wird doppelt Sorge zu tragen haben, daß ihm hier nicht „in der Stille gepfuscht und unbefehens Unkraut zwischen den Waizen gesät wird.“ Es wird deshalb selbst da, wo eine vorgängige Concessionirung nachzusuchen ist, gerathen sein, die Wiedereinziehung der Concession nach Ermessen vorzubehalten und mit der Concessionsertheilung zugleich die Bevorwortung auszusprechen, daß an dem genehmigten Lehr- und Lectionsplan ohne oberliche Zustimmung nichts geändert und eine Abänderung im Organismus der Schule überhaupt ohne Genehmigung der zuständigen Behörde nicht vorgenommen werden dürfe. Daneben wird zu bestimmen sein, daß auch die Anstellung von Mit- und Nebenlehrern ohne solche Genehmigung nicht geschehen dürfe, sowie daß die Anstalt selber gleich den öffentlichen Schulen der regelmäßigen Beaufsichtigung der Ortsschulbehörde in Beziehung auf Disciplin, Gang des Unterrichts, Lehrmethode, Lehrbücher

und Lehrmittel, Local und Schülerzahl, ſowie auf das Verhalten der Lehrer unterworfen und daneben verpflichtet ſein ſolle, alle allgemein von den zuſtändigen Behörden getroffenen Anordnungen über Schulerziehung, Unterricht, Schulbücher ꝛc. auch ihrerſeits zu befolgen. Was aber den Nachweis allgemeiner Berufsbildung und ſittlicher Lebensführung anlangt, welcher der Schulbehörde von dem Unternehmer der Anſtalt zu leiſten iſt, ſo wird man gegen einen Privatlehrer keinenfalls nachſichtiger werden dürfen als gegen den Lehrer einer öffentlichen Schule, ja eher noch die Anforderungen zu ſteigern haben, da der Natur der Sache nach ſeine Wirkſamkeit freier gelaſſen werden muß und weniger genau controlirt werden kann. Wo es dabei im Herkommen oder auf geſetzlicher Anordnung beruht, daß jeder, der als Privatlehrer aufzutreten beabſichtigt, ſich der ordnungsmäßigen Prüfung bei der Behörde zu unterwerfen und Zeugniſſe (der Ortsobrigkeit oder des Ortsgeiſtlichen) über ſeine ſittliche Befähigung vorzulegen hat, ohne daß es gleichzeitig erforderlich wäre, um Conceſſion zur Errichtung einer Lehranſtalt nachzuſuchen, — wird man ſolches Herkommen oder Geſetz zum Beſten des Ganzen unverändert zu belaſſen haben.

5. Außer dem Vorſtehenden wird die conceſſionirende Behörde bei ihren Erwägungen noch ein Doppeltes zu beachten haben, einmal, daß zweckmäßig nur ſo viele Privatſchulen in einem gewißen Bezirke zugelaſſen werden, als das wirkliche Bedürfnis fordert oder wünſchenswerth macht, um nicht einer gewinnſüchtigen Rivalität Raum zu geben, wodurch das Lehramt herabgewürdigt wird; — ſodann, daß durch Errichtung einer Privatſchule die Ortsſchule in ihrem weſentlichen Beſtande nicht gefährdet wird. Sobald letzteres — vielleicht erſt im ſpätern Verlauf der Dinge — ſich herausſtellen ſollte, wird ebenſowohl zur Sicherung der Ortsſchule, als gleichzeitig zur Vermeidung äußerſter Maßregeln gegen die Privatſchule in Erwägung zu ziehen ſein, ob etwa das dem Ortsſchullehrer herkömmlich zu zahlende Schulgeld aufgehoben und ſtatt deſſen feſte Beiträge eingeführt werden können, welche dann von allen Communalgliedern ohne Ausnahme — alſo auch von den Eltern der die Privatſchule beſuchenden Kinder — verhältnismäßig gezahlt werden müßten; — oder ob etwa dem Unternehmer der Privatanſtalt die Verpflichtung auferlegt werden möchte, an den Ortsſchullehrer eine deſſen Verluſt an Dienſteinnahme gleichkommende Summe jährlich zu entrichten (in welchem Falle erſterer ſich ſelber dadurch würde ſchadlos halten können, daß er die Schulgeldsſätze ſeiner Anſtalt entſprechend erhöhte), oder welche Maßregeln ſonſt zum Schutze der Volksſchule zu ergreifen ſein möchten, um von der gänzlichen Aufhebung der Privatſchule zunächſt abſehen zu können. —

6. Nach richtigen Grundſätzen wird der Privatunterricht von dem Beſuche der Volksſchule dann allerdings, aber auch nur dann befreien dürfen, wenn er die für die letztere vorgeſchriebenen Gegenſtände umfaßt, und wenn zugleich die Befähigung des Privatlehrers keinem Zweifel unterliegt. Dahingegen werden ſchulpflichtige Kinder zwar befreit ſein müßen von der Erlegung des Schulgeldes für den Lehrer ihres Schulbezirks, wenn ſie eine höhere öffentliche Unterrichtsanſtalt, nicht aber dann, wenn ſie eine Privatlehranſtalt beſuchen. Ob eine ſolche Befreiung von der Schulgeldszahlung auch denjenigen ſchulpflichtigen Kindern zukommen ſolle, welche durch einen Hauslehrer unterrichtet werden, ſcheint im Hinblicke auf die hohen Koſten, welche die Haltung eines eigenen Lehrers fordert, bejaht werden zu müßen; — kann indeſſen auch nicht ohne Grund in Zweifel gezogen werden.

7. Die ſ. g. Winkelſchulen, wie ſie in früheren Zeiten neben den beſtehenden Klerikalſchulen, namentlich in den Städten, hauptſächlich für das Deutſche, für Leſen und Schreiben von beliebigen Individuen — herumziehenden „Lehrmeiſtern", oft in improviſirten Buden — errichtet wurden, und welche in den Kirchenordnungen mit Schärfe verboten werden, ſind eben nichts anders als Privatſchulen, und würden, wo ſie ſich etwa noch unter dieſem Namen erhalten hätten, als ſolche zu beurtheilen und zu behandeln ſein.

8. Was endlich noch die Ertheilung von Privatstunden seitens des öffentlichen Lehrers anlangt, so wird eine solche als ein Nebengeschäft desselben anzusehen und insoweit für zuläßig zu halten sein, als überhaupt dem Lehrer Nebenbeschäftigungen gestattet werden. Eine Erlaubnis dazu einzuholen, ist nicht überall, doch meistens vorgeschrieben; hie und da ist für die Anzahl der Privatstunden ein Maximum hingestellt (12 bis 16 Stunden wöchentlich), — auch wohl ausdrücklich befohlen, daß nicht in der Zeit zwischen Vormittags- und Nachmittagsschule, — und daß nicht über solche Gegenstände privatim unterrichtet werden dürfe, welche in den Lectionsplan der öffentlichen Schule aufgenommen sind. Allerdings wird der Privatunterricht des öffentlichen Schullehrers in angemessene Grenzen einzuschließen und jedenfalls von der zuständigen Schulbehörde Sorge zu tragen sein, daß die öffentliche Schule nicht darüber vernachlässigt, beziehungsweise die — dem öffentlichen Dienste zunächst gehörenden — Kräfte des Lehrers nicht übernommen werden. — Ob der Lehrer das öffentliche Schullocal zu Privatunterricht benutzen dürfe, wird nöthigen Falls die Schulgemeinde oder der Schulvorstand als Vertreter derselben zu entscheiden haben.*)

Privatseminare sind Schullehrerbildungsanstalten, die, im Gegensatz zu den Staatsseminaren, von Privatpersonen oder Gesellschaften errichtet, geleitet und unterhalten werden; sie stehen unter der Aufsicht des Staates und erhalten zum Theil regelmäßige Zuschüsse von demselben. Aus den Privatseminaren entwickelten sich zum Theil wie in Eisleben, Petershagen, Gardelegen kleinere öffentliche Anstalten mit 20—40 Zöglingen; gegenüber von den großen oder Hauptseminaren nannte man sie Nebenseminare; bis zu Anfang der 40er Jahre hatten sie nicht das Recht der Abiturientenprüfung, jetzt stehen sie, wie die zu Pyritz, Cammin, Franzburg in Pommern, Heiligenstadt in der Provinz Sachsen, den übrigen an Rang ganz gleich. Noch in dem Bericht von Beckedorff über die kleineren preußischen Schullehrerseminare und Lehrerbildungsanstalten (Jahrbücher des preußischen Volksschulwesens, 6. Bd. S. 33 ff.)

*) Ueber den Zustand des Privatschulwesens in verschiedenen deutschen und außerdeutschen Ländern mögen verglichen werden die Artikel Bd. I. dieser Encyklopädie: Baden S. 387 und 415, Bayern S. 429 und 441, Belgien S. 496, 500 und 521, Braunschweig 745, Bd. II. Frankreich S. 491 und 506, Frankfurt unter Freie Städte S. 517, Bd. III. Griechenland S. 49, 51 und 61, unter Großbritannien: England S. 85, 91, 94, 153 und 160, Schottland S. 118, Irland S. 127, Hannover S. 326 und 327, unter Hansestädte: Bremen S. 664, Hamburg S. 666, Lübeck S. 666, unter Hessen: Kurhessen S. 479 und 498, Hessen-Darmstadt S. 512 und 530, Holland S. 565, 567 und 571. — Schätzbare Winke über das Allgemeine der Frage enthält das Werk: Grundzüge der Schulreform unserer Zeit. Mit Rücksicht auf die Geschichte des Schulwesens in Hamburg. Von Dr. J. B. Meyer 1861, aus welchem noch folgende Sätze hier Platz finden mögen: „Die schrankenlose Herrschaft des Staates über die Schule ist nicht minder gefährlich, als die Alleinherrschaft der Kirche. Der Gedanke an solche Gefahren mahnt auch der Freiheit eine Bahn zu lassen, den Werth anzuerkennen, den das Privatschulwesen als ein jederzeit freies Gegengewicht gegen jedwede einseitige Macht hat, die im Namen des Staats oder der Kirche die Zügel einer allzu straffen Herrschaft ergreifen möchte." — „Privatschulen ändern und versuchen freilich leicht zu viel in der Methode; Staatsschulen aber leicht zu wenig; Privatschulen wechseln leicht zu viel mit ihren Lehrern, Staatsschulen aber können häufig nicht einmal selbst unfähige Lehrer wechseln. Sie sind also beide verschiedenen Nachtheilen ausgesetzt und bieten dagegen die ihnen entsprechenden verschiedenen Vortheile. Aber einen Vortheil hat wenigstens die Bevölkerung bei den Privatschulen voraus, diese gehen über ihre Fehler und Einseitigkeiten leichter zu Grunde, während unter einer verkehrten Ordnung an der Staatsschule wohl einmal eine ganze Generation zu leiden haben kann. Die richtige Leitung des Staatsschulwesens fordert daher eine große Gewissenhaftigkeit und sachkundige Umsicht, und da trotz alledem Irren menschlich ist, so muß dem Staate selbst daran gelegen sein, an der gesetzlich beschränkten und geschützten Freiheit des Privatschulwesens einen Regulator zu haben, der stets bereit sein wird, von den Fehlgriffen des Staatsschulwesens seinen eigenen Nutzen zu ziehen zum Wohle des Ganzen." D. Red.

iſt nur von Hauptſeminaren und Privatinſtituten die Rede; Harniſch (Geſchichte der Schullehrerſeminare 1836) führt aber ſchon die Nebenſeminare auf, ſo daß Eiſenlohr (Schullehrerbildungsanſtalten Deutſchlands. Stuttgart. 1840) die feſte Eintheilung derſelben in Haupt-, Neben- und Privatſeminare aufſtellen konnte. In Beziehung auf die erſteren heißen die beiden letzteren auch Hülfsſeminare, wie bei Harniſch (Friſches und Feines zu Rath und That, 2 B. S. 1—45), und werden die Privatſeminare auch Nebenſeminare genannt; daher kommt es, daß Eiſenlohr z. B. Fraustadt, Rawicz, Fordon als Nebenſeminare aufführt, während ſie von Harniſch Hülfsanſtalten genannt werden, in Wahrheit aber nichts anders waren, als Privatſeminare, zum Theil von kurzer und ſchwankender Exiſtenz, aber mit Staatsunterſtützung.

Im J. 1854 hat der Seminardirector Köhler in Grimma eine Broſchüre (Grimma bei Werl) unter dem Titel: „Nebenſeminarien zur Vorbereitung auf den Volksſchullehrerberuf für gereiftere junge Männer aus allerlei Ständen, welche nicht Kirchſchullehrer werden wollen“ herausgegeben. Er fordert darin die Einrichtung von Lehrerbildungsanſtalten, in denen ſolchen jungen Männern der Eintritt geſtattet ſei, die durch Alter und unzureichende Vorkenntniſſe nach den beſtehenden Vorſchriften von den Staatsſeminaren ausgeſchloſſen ſind. Solche Anſtalten will er ſowohl vom Staate, wie von Privaten, jedenfalls mit Unterſtützung des Staates gegründet wiſſen. Er hält es ſogar für ſehr wünſchenswerth, daß dieſe Nebenſeminare mit den Staatsſeminaren ſo vereinigt werden, daß die Zöglinge beider von denſelben Lehrern unterrichtet werden und zuſammenwohnen. Selbſtverſtändlich hat er aber auch nichts dagegen, wenn Geiſtliche und Lehrer auf ihre Hand ſolche Nebenſeminare errichten.

I. Zweck der Privatſeminare. Sie ſollten alle Supplemente für die vorhandenen oder ganz fehlenden Staatsſeminare ſein. Und dies ſind ſie in zweifacher Weiſe geweſen, nemlich entweder bloß in quantitativer, oder, was aber nur bei den wenigſten der Fall war, auch in qualitativer Hinſicht. So lange es noch an der ausreichenden Zahl von Lehrern für die Volksſchulen fehlte, gebot es die Noth, in Privatanſtalten wenigſtens eine nothdürftige Vorbildung zu geben. Und ſo lange der Begehr nach Lehrern noch größer war, als die Zahl der in den Staatsanſtalten ausgebildeten Lehrer, ſo lange konnte es ſogar ein rentables Geſchäft ſein, Privatſeminare zu unterhalten, in denen der Abfall der Hauptſeminare ſchnell und billig zur Ablegung einer Prüfung zurecht geſtutzt wurde.

Einzelne Privatſeminare aber giengen aus dem Bedürfniſſe hervor, in qualitativer Hinſicht einen Mangel in der Lehrerbildung zu erſetzen. Derartige Anſtalten ſind mir nur zwei und zwar in Süddeutſchland bekannt. Es ſind die Armenſchullehrerſeminare zu Beuggen und zu Lichtenſtern. Beide haben nicht den Mangel an Lehrern überhaupt erſetzen, ſondern vielmehr ſolche Lehrer erziehen wollen, welche in erbarmender Liebe um des Herren willen auch in ſolchen Schulen und Gemeinden arbeiten möchten, in denen der Lohn ein kärglicher, der Erfolg durch die Armut erſchwert iſt, und in welche daher die in den gewöhnlichen Seminaren gebildeten Lehrer nicht gehen mögen. Es ſollte dies von ihnen als ein Dienſt der inneren Miſſion, als ein Werk in der Liebe Chriſti angeſehen werden. Dies wurde daher auch für die Qualität des Unterrichtes im Seminar maßgebend, ſowie für den Geiſt des Hauſes, indem als Grundzug in der Erziehung der meiſt dem Handwerkerſtande angehörenden jungen Leute die erlöſende Heilandsliebe zur Ausprägung im Lernen und Leben gebracht wurde.

Ebenſo hat auch der Seminardirector Köhler in ſeiner oben angeführten Schrift nicht bloß die numeriſche Ergänzung des Lehrerbedürfniſſes im Auge gehabt; er will vielmehr ein Moment, welches nach ſeiner Anſicht in der Seminarlehrerbildung nicht zu ſeinem vollen Rechte kommt, ergänzen. Aehnlich wie Curtman in ſeiner „Reform der Volksſchule“ geht er davon aus, daß „es für die Schulen von Gewinn ſein werde, wenn Männer, denen die erziehende Leitung der Schule übertragen werden ſoll, ehe ſie dieſe ihre ſpecielle Berufsbildung beginnen, gereiftere Erfahrung ſammeln und

praktisch im Leben durchgebildet würden." Ohne aber mit Curtman zu fordern, daß jeder, welcher in ein Seminar aufgenommen werden wolle, vorher persönlich seiner Militärpflicht genügt haben müße, „möchte er doch, daß die Zöglinge der Seminare sich von dem Streben nach scheinbarer Vornehmheit, von dem Vorurtheile, durch etwas mehr Wissen rücke man in eine ganz andere Schichte der menschlichen Gesellschaft ein, losmachen und überhaupt reifere Weltanschauung erlangen." Daher schlägt er vor, daß gewesene Expedienten, strebsame Handwerker, bei welchen durch frühere Erziehung ein guter Grund gelegt oder die auch nur durch die Schule des Schicksals erweckt und angeregt worden seien, bei gereifterem Alter in die Lehrerbildungsanstalt eintreten." Es bleibe, sagt er, ein Uebelstand, daß junge Männer von 19 und 20 Jahren schon einer großen Kinderschaar und einer ganzen Schulgemeinde gegenüber eine moralische und pädagogische Auctorität repräsentiren sollen, die sie nach naturgemäßer Entwicklung füglich nicht haben können. Die Beseitigung dieser Mängel werde sich am ehesten an den Aspiranten des Lehrerberufs ermöglichen, welche bei Antritt ihres Bildungscursus ein höheres Alter erreicht, im Leben sich orientirt, mancherlei Lebensverhältnisse kennen gelernt haben. Für solche sollen die Nebenseminare dienen. Dadurch soll zugleich das Bedürfnis in ausreichender Weise und zwar ohne größeren Kostenaufwand befriedigt werden, da diese Anstalten entweder mit Staatsseminaren verbunden oder als Privatanstalten, etwa mit mäßigem Staatszuschuß, errichtet werden könnten. Schon der Umstand, daß diese Idee im Königreich Sachsen nicht verwirklicht worden ist, zeigt, daß sie keinen Anklang gefunden hat. Ich spreche wohl nur allgemeine Erfahrungen aus, wenn ich gegen Köhlers Vorschläge Folgendes in Kürze geltend mache: 1. Man gebe der Vorbildung, dem Unterrichte und der Erziehung der jungen Leute in den Staatsseminaren eine solche Richtung, daß scheinbare Vornehmheit, eitles Wissen und Dünkel dadurch nicht befördert werden, sondern die Zöglinge in die Anschauungen und Lebensweise sich hineingewöhnen, in denen sie als Kinderlehrer stehen und sich wohl fühlen sollen. 2. So gut, als der 17jährige Secondlieutenant den 20—24jährigen Soldaten gegenüber seine Auctorität behaupten kann und soll, wird es wohl auch der 21jährige Lehrer unter Kindern vermögen, zumal ihnen in der Regel nur 6—9jährige und zwar unter Aufsicht eines Revisors oder Inspectors, der als väterlicher Freund dem Unerfahrenen zur Seite stehen soll, anvertraut werden. In einzelnen Ländern, z. B. in Württemberg, Bayern und in einzelnen Provinzen Preußens, z. B. in Schlesien, werden ja die jungen Lehrer nur Adjuncten und sind daher nicht selbständig. 3. Unter Umständen mögen junge Leute, die andere Berufsarten erwählt haben, sich für das Lehrfach ganz gut eignen. Ich kenne auch einzelne Beispiele. In Preußen hat das Unterrichtsministerium solchen den Eintritt in das Lehramt möglich gemacht. Solche junge Leute aber, welche mit dem erwählten Berufe unzufrieden sind, geradezu einladen, Lehrer zu werden, würde der Schule eine Menge bedenklicher und abgenutzter Subjecte zuführen. Das höhere Alter allein macht es nicht; ein gut erzogener 20jähriger Seminarist kann einen 30jährigen Menschen, der mancherlei Lebensverhältnisse durchgemacht hat, an Einsicht, wie sie dem Lehrer noththut, weit übertreffen. Bei wem wirklich entschiedene Liebe zur Schule in späteren Jahren erwacht, der wird, wenn ihm sonst die Tüchtigkeit in Charakter und allgemeiner Bildung innewohnt, auch den Weg zur Vorbereitung finden; so dünn gesäet sind, Gottlob, die Geistlichen und Lehrer nicht, die fähig und gewilligt sind, einen solchen Schiffbrüchigen in den Schulhafen hinein zu lootsen. Es stände aber in der That um die Seminare und um die Schule schlecht, wenn sie von solchen vom Schicksale Verschlagenen ihre Rettung erwarten müßten und genöthigt wären, diese in Nothhäfen zu sammeln und eine Hoffnungsschaar für eine bessere Schulzukunft aus ihnen zu bilden. 4. Weder ein großer noch ein kleiner Staat darf sich heutzutage mit Mittellosigkeit entschuldigen. Wo Tausende und Millionen für allerlei industrielle und mercantile Zwecke, für Theater, Sänger- und

Turnfeſte ausgegeben werden, da muß noch viel mehr dafür geſorgt werden, daß die ausreichende Zahl von Schullehrerſeminaren eingerichtet werden.

II. Geſchichtliches und Statiſtiſches.

Die Privatſeminare ſind im ganzen älter als die Staatsſeminare, deren viele aus ihnen hervorgegangen oder an ihrer Stelle zur beſſeren Vorbereitung für den Lehrerberuf gegründet worden ſind. Daher ſteht die Zahl beider im umgekehrten Verhältniſſe; je weniger öffentliche, deſto mehr Privatanſtalten, je mehr und vollkommener jene, deſto mehr haben dieſe abgenommen, bis ſie in einzelnen Staaten und Landestheilen ganz verſchwunden ſind. Als am Anfange dieſes Jahrhunderts das Bedürfnis, tüchtige Lehrer zu haben, erwachte und es nur ſehr wenige Staatsſeminare gab, da begann die Blütezeit der Privatſeminare. Vom J. 1811 an finden wir in allen Provinzen Preußens ſolche Anſtalten. Manche giengen bald wieder ein, andere traten an ihre Stelle, um vielleicht auch nur ein kurzes Daſein zu friſten. Wieder andere befeſtigten ſich innerlich und äußerlich und wirkten Jahrzehnte in Segen, bis ſie entweder ſelbſt in Staatsſeminare verwandelt oder ſolche an anderen Orten errichtet wurden oder die Gründer ſtarben. Beckedorff, welcher a. a. O. ihnen ein beſonderes Gedenkblatt gewidmet hat, rühmt die geſegneten Erfolge, welche die meiſten dieſer im Stillen wirkenden Anſtalten gehabt haben und hebt beſonders die aufopfernde Liebe und Sorgfalt hervor, mit der die Vorſteher derſelben, in der Regel Geiſtliche, dieſe Anſtalten in uneigennütziger Weiſe geleitet haben. Es iſt wohl namentlich in gegenwärtiger Zeit nicht überflüſſig, darauf hinzuweiſen, daß es Prediger waren, welche in den erſten Decennien dieſes Jahrhunderts es ſich haben angelegen ſein laſſen, tüchtige Lehrer für die Schule heranzuziehen. An den meiſten Orten ſtanden Organiſten und Lehrer allerdings ihnen treu zur Seite und leiteten die muſikaliſche Ausbildung, aber jene waren doch die Seele der Anſtalten. Die äußere Einrichtung war meiſt ſehr ärmlich, ſo diente z. B. in Fritzow bei Cammin die Wohnſtube des Paſtors als Unterrichts- und Arbeitszimmer für 30 Zöglinge. Das Nähere ſ. bei Beckedorff und Harniſch. Bloß das ſei bemerkt, daß die meiſten derartigen Anſtalten in der Provinz Sachſen beſtanden. Es werden deren von Beckedorff 18 angeführt; jedoch behauptet Harniſch, daß die Hälfte von ihnen gar nicht exiſtirt habe. Ende der 30er Jahre ſehen wir die meiſten verſchwinden; in der Provinz Sachſen dauerten als Anſtalten mit 40—60 Zöglingen die zu Groß-Treben bei Torgau und zu Eilenburg fort; aber auch dieſe ſind eingegangen und neben einem kleinen Seminar in Bibra, Reg.-Bezirk Merſeburg, welches jüngeren Urſprunges iſt, beſteht als einziges großes Privatſeminar in Preußen nur das zu Alt-Döbern in der Provinz Brandenburg. Vom Superintendenten Köthe im Anfange der 20er Jahre gegründet, beſteht es unter ſeines Stifters Leitung heute noch als eine wohl organiſirte Anſtalt mit beſonderen Lehrern und einem Staatszuſchuſſe von 800 Rthlr.

Im Königreiche Sachſen beſtanden Privatſeminare in Verbindung mit Bürgerſchulen, aber zugleich mit beſonderem Unterrichte. Solche waren z. B. in Pirna und Zittau. Auch Dinter hatte als ſächſiſcher Landgeiſtlicher ein kleines Seminar zu Ritſchen und ſpäter zu Görnitz. Die anderen Staaten Norddeutſchlands ſcheinen, wenigſtens nachdem die Volksſchullehrerbildung in Staatsſeminaren organiſirt war, keine Privatſeminare gehabt zu haben, weil ſich das Bedürfnis durch die vom Staate errichteten Anſtalten ganz befriedigen ließ.

In Süddeutſchland ſind von jeher weniger Privatſeminare, als in Norddeutſchland geweſen. In der Zeit, wo die Staatsanſtalten noch nicht beſtanden oder dem Bedürfniſſe nicht genügten, wurden bei Lehrern und Geiſtlichen einzelne Incipienten vorbereitet, welche hie und da in ſolcher Anzahl ſich zuſammenfanden, daß eine Art kleiner Seminare entſtand. So war es früher in Württemberg; jetzt ſind dort drei Privatſeminare: Tempelhof, Lichtenſtern, Kirchheim. Bayern hat die genügende Zahl von Staatsſeminaren, ebenſo Baden. (Vgl. Bd. I S. 397, 439.) In Oeſterreich ſind Privatſeminare nur bei den Evangeliſchen zu finden, welche in ſolchen An-

stalten für ihre Schulen zu sorgen haben. Bekannt sind die zu Oberschützen und Oedenburg in Ungarn, welche selbst von Mähren, Ober- und Niederösterreich aus besucht werden. Die bemittelteren Zöglinge suchen jedoch ihre weitere Ausbildung auf deutschen Seminaren.

III. Ist es wünschenswerth, daß Lehrer in Privatseminaren ihre Vorbildung erhalten?

Wer Obiges gelesen hat, wird vielleicht sagen, diese Frage sei überflüssig. Weil die Privatseminare bloß Hülfsanstalten seien, so werden sie sich von selbst auflösen, sobald Veranstaltungen seitens der Regierungen getroffen seien, durch welche für die Bedürfnisse an Lehrern ganz und genügend gesorgt werde; seien die Privatanstalten nicht gut genug, so möge die Behörde aus ihren Mitteln bessere gründen und dadurch jenen Nothseminaren das Material entziehen. Leider hat aber die Erfahrung bewiesen, daß Privatseminare z. B. in der Provinz Sachsen ein sehr zähes Leben hatten und zum großen Nachtheile des Schulwesens trotz mannigfacher Versuche der Behörden, sie aufzuheben, ihre Existenz fristeten. Harnisch sagt a. a. O., daß in Weißenfels oft 40 Aspiranten, die nicht im Seminare gewesen, zur Prüfung gekommen seien, während die Zahl der Abiturienten nur 20 betragen habe, und daß gute Köpfe Nebenwege eingeschlagen und nur die schwächeren des Seminars sich bedient haben, weil sie weniger als jene hoffen konnten, zum Ziele zu kommen. In Privatseminaren, wie sie meistens sind, kommt man in kürzerer Zeit durch, bereitet sich nothdürftig vor, ohne aber die tüchtige theoretische und praktische Durchbildung zu erhalten, welche Aufgabe der eigentlichen Seminare ist. Die staatlichen Prüfungen können nur Wissen und Fertigkeit untersuchen, aber nicht verhindern, daß eine Menge von Leuten in das Schulamt kommt, welchen die rechte Gesinnung fehlt, ohne welche christliche Erziehung nicht möglich ist. Auch müßen alle die Befähigung erhalten, welche eben nur nothdürftig den Anforderungen genügen. Daß aber so eine größere Anzahl mittelmäßig vorbereiteter Leute in die Schulen kommt, kann diesen unmöglich frommen. Auch finden sich in solchen Landestheilen, wo der Zudrang zu den Seminaren stark ist und daher die wenig befähigten nicht zur Aufnahme kommen können, Präparanden genug, welche Privatseminare als Nothbrücken benutzen, um zum Ziele zu kommen. Das ist ebenfalls ein Nachtheil für die Schulen, denn sie erhalten dadurch Lehrer, die ihr Gedeihen nicht fördern. Es liegt im Interesse des Volksschulwesens, daß nicht ausreichend begabte Aspiranten vom Lehrfache ausgeschlossen bleiben. Wer wiederholt die Aufnahmeprüfung nicht besteht, dem darf kein Nebenweg ins Schulfach geöffnet werden.

Dem Staate steht leider nicht der Einfluß zu, die Lehrkräfte der Privatanstalten so auszuwählen, die ökonomische und häusliche Einrichtung und erziehliche Einwirkung so zu ordnen, daß das Interesse der Zöglinge in pecuniärer, gesundheitlicher, sittlicher und wissenschaftlicher Hinsicht in jeder Weise gewahrt wäre. Manches Privatseminar war eine melkende Kuh, um nicht zu sagen, eine Blutpresse.

Das preußische Unterrichtsministerium hat erst noch im J. 1854 den Wunsch ausgesprochen, daß durch geeignete Geistliche und Lehrer kleine Privatseminare neben den staatlichen Anstalten errichtet werden möchten, um auch solchen Leuten, die nach den bestehenden Vorschriften sich zur Aufnahme in letztere nicht melden dürfen und doch sonst für das Schulfach wohl qualificirt sind, eine geordnete Vorbereitung zu gewähren. Wenn die Grundlage eine christliche, der Unterricht und die körperliche, wie geistige Pflege zweckmäßig ist, wenn die ganze Arbeit uneigennützig geschieht und bei der Aufnahme eine strenge Sichtung stattfindet, die Zahl der Zöglinge auch stets gering ist, so kann die Arbeit für den Einzelnen und das Ganze von Segen sein. Doch müßen die Behörden die Concession bloß auf Kündigung ertheilen, um sie zurückziehen zu können, sobald die Anstalt nachtheilig zu werden droht. Es wird daher alles auf die Persönlichkeiten, welche an der Spitze des Unternehmens stehen, ankommen. Wenn lauter Zeller, Köthe

und Völker Lehrerseminare errichten, so ist den Schulen, in denen die Zöglinge angestellt werden, nur Glück zu wünschen.*) Bock.

Privatstudium. Der Fortschritt der historischen und der sogenannten exacten Wissenschaften hat allmählich dazu geführt, denselben auch eine größere Geltung für den höheren Schulunterricht einzuräumen und demgemäß sowohl die Zahl der Gegenstände zu vermehren als auch die Thätigkeit der Schüler für diese Fächer stärker in Anspruch zu nehmen. Diese vielfach beklagte, aber durch die Entwicklung der Wissenschaften bedingte Thatsache barg die doppelte Gefahr in sich, daß die Arbeitskraft der Jugend zersplittert und daß die Schüler durch die Masse des Bildungsstoffes zu sehr beansprucht und an freier Kraftübung verhindert werden könnten. Während demnach die Schulbehörden darauf bedacht waren, diesem Bedenken gegenüber die Bildungswege zu vereinfachen und zu vertiefen und unter Beschränkung der Wissensmenge die Einheit der Bildung zu sichern, wies andererseits die Lehrerwelt in vielfachen Kundgebungen auf die Nothwendigkeit hin, den Schülern Raum und Anleitung zu selbstgewählter Thätigkeit zu gewähren. Man erinnerte sich frühzeitig der großen Erfolge, welche auf den sächsischen Fürstenschulen durch die nachdrückliche Pflege des Privatstudiums erreicht wurden; und die Behörden suchten ähnliche Bestrebungen an anderen Gymnasien (so namentlich in Danzig durch Meineke und in Wittenberg durch Spitzner, beide Zöglinge der Pforte) möglichst zu fördern und in weiteren Kreisen heimisch zu machen. Vergl. den Erlaß des preußischen Unterrichtsministeriums vom 11. April 1825 und die Programme des Gymnasiums in Wittenberg von Spitzner aus den Jahren 1826 und 1841. Die nachfolgenden Schwankungen über Ziel und Ausdehnung der Gymnasialstudien lenkten indes von der eingeschlagenen Richtung ab, bis von neuem und mit verdoppelter Gewalt sich die Ueberzeugung Bahn brach, daß die Zerstreuung der schlimmste Feind aller Geisteserziehung sei, und daß demnach, wenn auch mit theilweis veränderter Methode und namentlich mit größerer Betonung des geschichtlich-sittlichen Gehalts, die alten Sprachen und die alte Literatur den Kern und Mittelpunct des Gymnasiallehrplans bilden müßen. Hieraus ergab sich die weitere

*) In Württemberg hat sich im allgemeinen ein günstigeres Urtheil über die Privatseminare gebildet. Die Leistungen ihrer Zöglinge im Wissen mögen durchschnittlich etwas geringer sein; aber in Betreff der Gemüths- und Willensbildung, sowie in Berücksichtigung der Individualität kann bei einer kleineren Zahl von Zöglingen, wie sie gewöhnlich in Privatseminaren ist, manches geschehen, was in starkbevölkerten Staatsseminaren nicht möglich ist. Wenn man die Concession nur tüchtigen Männern giebt, wenn man den Privatanstalten zur Pflicht macht, von ihren Zöglingen die gleiche Dauer der Bildungszeit zu verlangen, und sodann ihre Abiturienten zugleich mit den Zöglingen der Staatsseminare und nach dem gleichen Maßstab prüft, dann fallen die meisten Nachtheile, die man befürchtet, von selbst weg. Die Frage fällt wenigstens mit der allgemeinen Frage nach der Berechtigung der Privatschulen zusammen (vgl. z. B. den Art. Erziehungsanstalten). Es können unter den Lehrern und Geistlichen eines Landes Männer sein, die nach Gesinnung und Charakter, wie nach Kenntnissen und praktischem Geschick sich zur Bildung junger Lehrer sehr gut eignen, aber aus irgend einem Grunde eine Stellung an einem Staatsseminar nicht haben oder nicht wollen; ihnen außerhalb der Staatsmaschine freien Spielraum für ihre Thätigkeit zu lassen und die Concurrenz mit den öffentlichen Anstalten zu gewähren, liegt im Interesse des Ganzen; der Staat wird vermöge der Mittel, die ihm zu Gebot stehen, in Bezug auf die Zahl und die Qualität namentlich der Fachlehrer seine Seminare leicht in den Stand setzen können, diese Concurrenz wohl zu bestehen. Dann kann aber auch in den Staatsseminaren eine Zeitlang eine einseitige Richtung vorherrschen, die einem Theil des Volkes, z. B. dem religiöseren, zum gerechten Anstoß gereicht, und in diesem Falle wäre es eine Forderung der Gerechtigkeit und der Freiheit, daß Privatanstalten gestattet würden, in welchen diejenigen, die eine Bildung in anderem Geiste wünschen, sie suchen könnten. Endlich aber kann auch das Bestehen von Privatseminaren aus dem Grunde willkommen sein, weil die öffentlichen zur Deckung des Bedürfnisses nicht ausreichend sind; solchen gegenüber ein Monopol für die Staatsseminare aussprechen, hieße die allgemeinen Interessen gefährden. D. Red.

Folge, daß es darauf ankomme, die Schüler zu privater Thätigkeit insbeſondere für die Claſſiker anzuregen, und man bemühte ſich, durch Schriften und durch mündliche Verhandlungen mit Fachgenoſſen dieſer Anſicht Nachdruck zu geben, die entgegenſtehenden Bedenken zu beſeitigen und methodiſche Geſichtspuncte für die bezeichnete Privatthätigkeit feſtzuſtellen. Vergl. M. Seyffert, das Privatſtudium in ſeiner pädagogiſchen Bedeutung, Brandenburg 1852; Heiland, Progr. des Gymnaſiums in Oels, 1853; Derſelbe in der Berliner Zeitſchrift für das Gymnaſialweſen, 1854, S. 273—286 und 1856, S. 78—80; Schrader, Anleitung zum Privatſtudium, Progr. des Gymnaſiums in Sorau, 1855; Rehdantz, Themata zu ſchriftlichen Privatarbeiten für die oberen Claſſen eines Gymnaſiums, Progr. des Gymnaſiums in Halberſtadt, 1856; Verhandlungen der 16. Philologenverſammlung in Stuttgart im J. 1856 (Neue Jahrbb. für Phil. und Päd., Bd. 76, S. 40—43); desgl. der 23. Philologenverſammlung zu Hannover 1864 (Neue Jahrbb. Bd. 92, S. 159—179 und 216—226); Verhandlungen der 15. weſtfäliſchen Directorenconferenz, 1863, S. 3—30; desgl. der 4. Directorenconferenz der Provinz Preußen, 1865, S. 62—88.

Die Nothwendigkeit eines geordneten Privatſtudiums in den oberen Claſſen unſerer höheren Schulen, insbeſondere der Gymnaſien, ergiebt ſich aus dem doppelten, aber in ſich eng verbundenen Zwecke desſelben. Es iſt erſtens nicht möglich, durch den Schulunterricht und die von ihm unmittelbar abhängigen häuslichen Arbeiten den Schülern diejenige Fülle des Wiſſens und der Anſchauung zuzuführen, deren ſie zur Erreichung des Bildungsziels unbedingt bedürfen. Selbſt die zweckmäßig geleitete Lectüre der alten Claſſiker, welche das geſammte Verſtändnis des Schriftſtellers und nicht etwa lediglich ſeiner ſprachlich-grammatiſchen Seite im Auge hat, darf verhältnismäßig nur langſam fortſchreiten; ſie vermag alſo weder die Schüler mit der alten Literatur in dem erforderlichen Umfange bekannt zu machen, noch in den Bau und Schatz der alten Sprachen in dem Grade einzuführen, deſſen ſie zum formalen und äſthetiſchen Verſtändnis der Schriftwerke oder für die eigenen ſchriftlichen Uebungen namentlich im Gebrauch der lateiniſchen Sprache bedürfen. Außerdem wird durch dieſe ſtatariſche Lectüre in den meiſten Fällen, namentlich wo es ſich nicht um kleine Gedichte, ſondern um Werke von einigem Umfange handelt, der Geſammtüberblick über dieſelben ſehr erſchwert und der berechtigte Genuß der Schüler verkümmert, ein Mangel, welcher nur unvollkommen durch die an ſich unentbehrlichen Wiederholungen am Schluß der Erklärung erſetzt werden kann. Wäre aber ferner eine ausreichende Ueberlieferung der Literatur- und Sprachkenntnis innerhalb des eigentlichen Claſſenunterrichts auch wirklich möglich, was aber in Abrede geſtellt iſt, ſo würde zweitens dieſes Verfahren nicht räthlich ſein; denn es würde die jugendliche Kraft weſentlich nur zur Aufnahme des Unterrichtsſtoffs in Anſpruch nehmen, ohne derſelben zu eigner Thätigkeit und zu ihrer geiſtigen Befreiung Gelegenheit und Anleitung zu gewähren. Alle Erziehung muß aber die geiſtige Freiheit und Selbſtändigkeit des Individuums als oberſtes Ziel feſthalten, und es iſt von der äußerſten Wichtigkeit, daß der Zögling die erſten wichtigen Schritte zu dieſer Freiheit noch unter dem wachſameren Auge des Lehrers thue, deſſen Wort ihn vor Abirrungen bewahren und zeitig genug über den Unterſchied zwiſchen wahrer Selbſtbefreiung und Regelloſigkeit aufklären kann. Daß dieſer Uebergang von ſtrenger Leitung zur Selbſtbeſtimmung, vom Zwange zur wohlverſtandenen und freierwählten Norm, von der Abhängigkeit zur ſelbſtändigen Thätigkeit häufig ganz der Univerſität überlaſſen wird, das führt eben die ſittliche und geiſtige Verirrung und Verkommenheit vieler Jünglinge herbei, welche die Schule ſoeben noch mit den beſten Hoffnungen entlaſſen hat. Die ſelbſtändige Thätigkeit der Jugend zur Ergänzung ihres Wiſſens und zur Förderung ihrer Selbſtbefreiung aufzurufen, das alſo iſt der Zweck des Privatſtudiums und hierin liegt zugleich ſeine Nothwendigkeit ausgeſprochen. Der thatſächlich erhobene Einwand, daß doch das Gymnaſium ſeine Pflicht nicht völlig erfülle, wenn die Schüler neben den Aufgaben

der Schule noch andere Forderungen zu erfüllen hätten, zerfällt hiernach in sich; die geistig und sittlich erziehende Thätigkeit des Lehrers und der Schule darf sich nicht auf die unmittelbaren Classenleistungen beschränken, sondern sie nimmt auch auf die weiter und höher liegenden Ziele, auf die gesammte Bildung des Zöglings und auf dessen Entwicklung zur berechtigten geistigen Freiheit Rücksicht, ja alle ihre Maßnahmen haben nur so weit Berechtigung, als sie sich zu diesem obersten Ziele strecken. Oder wozu sonst machten wir die Schüler überhaupt mit der Regel bekannt, als um sie zur selbständigen Anwendung derselben zu befähigen? wozu wären wir schließlich bestrebt, sie von den Thatsachen zu den Ideen zu führen, als um sie mittels dieser durchsichtigen, aber ewigen Formen zur Ordnung und freien Verwendung der Wissensmasse zu befähigen?

Zur Erweckung der Selbstthätigkeit des Schülers bietet freilich eine jede Schulwissenschaft Raum und Mittel, und der einsichtige Lehrer wird auch gewiß denjenigen Schüler, welcher sich mit besonderer Vorliebe oder Begabung in seinen Privatarbeiten der Mathematik, den Naturwissenschaften oder den neueren Sprachen zuwendet, nicht wider dessen Neigung in das Gebiet des Alterthums bannen, falls nur sonst die Schulforderungen von demselben erfüllt werden. Vielmehr ist es hier eben die Aufgabe, den berechtigten individuellen Neigungen der Schüler nachzugehen und sie innerhalb ihrer Natur zu leiten. Allein einerseits ist eine ausgesprochene Begabung der Schüler für einen besondern Wissenszweig im ganzen viel seltener, als man theoretisch anzunehmen versucht sein möchte, und andererseits empfiehlt sich im allgemeinen und bei der großen Mehrzahl der Schüler die alte Literatur für ihre Privatthätigkeit aus überwiegenden Gründen. Zunächst ist schon oben bemerkt, daß neben der nothwendig beschränkteren und langsameren Erklärung der Schriftsteller innerhalb der Classe eine ergänzende und zusammenfassende Lectüre noththue, und ebenso ergiebt sich aus dem Gesagten, daß bei dem gegenwärtig gestiegenen Gewicht der übrigen Schulfächer die alten Sprachen das Verlorene auf andere Weise einbringen müßen. Dies gilt namentlich in Bezug auf das leichte Verständnis der Classiker und die hiermit verbundene Kenntnis des antiken Wörterschatzes, und fast noch mehr in Bezug auf die Fertigkeit im Lateinschreiben, welche auch bei der umsichtigsten Methodik des Stilunterrichts einer ausgebreiteten Lectüre des Cicero, Livius und einiger römischen Dichter nicht entbehren kann. Vielmehr läßt sich sogar erweisen, daß ohne diese Belesenheit und die dadurch erzielte Gewöhnung an das fremde Idiom die neuerdings so ausgebildete Methode des lateinischen Stilunterrichts mit ihrer fast peinlichen Berücksichtigung des correcten Sprachgebrauchs Gefahr läuft, nur zu einer einseitigen und wenig belebenden Handhabung bestimmter Formen und Wendungen der Rede zu führen. Was sich sonst noch für die Bevorzugung der alten Literatur bei dem Privatstudium sagen läßt, die größere Durchsichtigkeit und Vollendung ihrer Form, die Einfachheit und eben deshalb die bedeutendere Wirksamkeit ihres Ideengehalts und die exactere Durchbildung und Handhabung ihrer Grammatik und Rhetorik, — das alles bedarf für den kundigen Schulmann keiner weiteren Ausführung. Alle diese Gründe haben seit langem und trotz aller Anfechtungen mit immer klarerer Ueberzeugung dazu geführt, die alten Sprachen in den Mittelpunct des Gymnasialunterrichts zu stellen; und diese Stellung wird gegenwärtig noch mehr durch die Erwägung befestigt, daß sie bei der Fülle und Vielseitigkeit des in der alten Literatur gebotenen pädagogischen Materials allein geeignet sind, inmitten der vermehrten und an sich berechtigten Forderungen der übrigen Schulwissenschaften die gefährdete Einheit der Jugendbildung zu sichern. Es mag hier gegenüber dem Einwande, daß doch für den deutschen Schüler die deutsche Literatur eine besondere Pflege auch durch das Privatstudium erheische, nur noch bemerkt werden, daß es hierzu besonderer und genau gegliederter Veranstaltungen nicht bedarf. Wenige Winke des kundigen Lehrers und eine im ganzen vorsichtige, aber von jedem Eingreifen in das Einzelne absehende Leitung werden hier genügen, um, soweit dies die Schule

überhaupt vermag, die Jugend vor Abwegen zu bewahren und derselben zugleich den Genuß an den vaterländischen Dichtungen unverkümmert und frisch zu erhalten.

Wird nun auch der Nutzen, ja die Nothwendigkeit eines so begrenzten Privatstudiums nicht in Zweifel gezogen, so ist doch von besorgten Schulmännern wiederholt das Bedenken geltend gemacht, woher für dasselbe die Zeit gewonnen werden solle, da doch die Schule selbst mit ihren unmittelbaren Forderungen die Arbeitskraft ihrer Zöglinge vollauf, ja fast über Gebühr in Anspruch nehme und eine weitere Steigerung der Last nur zum entschiedensten geistigen und körperlichen Nachtheile für dieselben ausschlagen könne. Allein die so formulirte Frage enthält schon selbst die genügende Antwort: die Schulforderungen dürfen eben bei einer einsichtigen Unterrichtsertheilung die Kräfte der Schüler nicht in dem angegebenen Maße anspannen, und dies kann sehr wohl geschehen, ohne daß man hinter dem Ziele der Gymnasialbildung irgendwie zurückbleibt. Es ist hier nicht der Ort im einzelnen zu erörtern, wie viele häusliche Arbeit den Schülern auf allen Altersstufen durch eine energische und das Bildungsmaterial gründlich ausbeutende Methode *innerhalb* der Schulstunden erspart werden kann und soll. Allerdings muß aber betont werden, daß noch immer ein Theil der Lehrerwelt die Unterrichtsstunden statt zur wahrhaften Geistesgymnastik allzusehr zum Aufgeben, zur Controle und zum Abfragen der häuslichen Arbeit benutzt, was freilich äußerlich bequemer, aber um so unergiebiger und für die Weckung der geistigen Kraft nachtheiliger ist und, worauf es hier besonders ankommt, die häusliche Arbeitszeit der Schüler viel stärker beansprucht. Wird dagegen die Einübung des angemessen beschränkten grammatischen Lehrstoffs, eine rationelle Anleitung zur Präparation und zur Kenntnis des fremden Wörterschatzes, eine verständnisvolle Auffassung der geschichtlichen Thatsachen und der geographischen Verhältnisse, endlich eine klare, auf Anschauung, Vergleichung und Durchübung beruhende Erkenntnis der mathematischen Lehrsätze durch die allerdings angestrengte Thätigkeit des Lehrers wesentlich in der Unterrichtszeit selbst vollzogen, so wird hiedurch der Schüler, abgesehen von seiner sicherern Förderung, vieler häuslicher und zwar hauptsächlich gerade solcher Arbeit überhoben, welche ihres überwiegend mechanischen Charakters halber die Kraft besonders lähmt und verzehrt. Hierneben ist aber auch rücksichtlich der lateinischen und deutschen Aufsätze und der schriftlichen mathematischen Arbeiten ein weiterer Zeitgewinn nicht nur ohne Beeinträchtigung, sondern sogar mit Förderung des Unterrichtsergebnisses angänglich. An den meisten norddeutschen Gymnasien ist nämlich von den Primanern monatlich ein deutscher *und* ein lateinischer Aufsatz zu liefern, gerade diese Aufsätze erfordern aber einen um so größeren Aufwand an Zeit und Kraft, je schwerer den Schülern solche Productionen fallen. Tritt nun statt dessen ein monatlicher Wechsel zwischen der Ablieferung des deutschen und lateinischen Aufsatzes ein, so wird hierdurch nicht nur selbstverständlich die Hälfte der betreffenden Zeit erspart, sondern Lehrer und Schüler gewinnen den weiteren Vortheil, daß nach je achtwöchentlichen Zwischenräumen ein wirklicher Fortschritt der Schüler in der schriftlichen Darstellung viel sicherer gefordert und beurtheilt werden kann. Sollte aber ein so langer Abstand für die lateinischen Schreibübungen bedenklich erscheinen, so steht nichts entgegen, daß in der Zwischenzeit von den Primanern eine kürzere und leicht zu bewältigende Arbeit über einen geschichtlichen Gegenstand oder eine allgemeine Sentenz geliefert wird. Außerdem wird die Production in beiden Sprachen dem Schüler leichter werden, zu genügenderen Ergebnissen führen und überdies mit dem Privatstudium sich unmittelbarer berühren, wenn die Themata zu den Aufsätzen in Beziehung zu vorgängiger Lectüre gesetzt werden. Bei den häuslichen mathematischen Arbeiten ist aber eine Zeitersparnis wenigstens insofern zulässig, als die Aufgaben unter möglichster Vermeidung ausgedehnter und zeitraubender Rechnungen auszuwählen sind. Endlich könnte noch in Frage kommen, ob die namentlich an den sächsischen Fürstenschulen üblichen unterrichtsfreien Studientage sich auf die übrigen Gymnasien übertragen lassen. Unbedenklich und leicht ausführbar ist indes

dieſe Einrichtung nur an geſchloſſenen Anſtalten (Alumnaten); möglich vielleicht auch bei den Gymnaſien der kleineren Städte. Jedoch wird die Entſcheidung hierüber weſentlich von den localen Verhältniſſen abhängen, und unbedingt nöthig ſind die Studientage für das Privatſtudium nicht, da auch durch die vorhin angegebenen Mittel ausreichende Zeit und Kraft für dasſelbe gewonnen wird.

Mit wenigen je nach den Umſtänden zu geſtattenden Ausnahmen wird das Privatſtudium auf die Prima und die oberſte Abtheilung der Secunda zu beſchränken ſein. Denn abgeſehen von der Fürſorge für die körperliche Entwicklung der Schüler ſoll ihre Unterrichtsförderung in den übrigen Claſſen ſo weſentlich durch die Lehrer und die Lehrſtunden unmittelbar erfolgen, daß zu einer geregelten Privatthätigkeit für ſie weder Raum noch Anlaß bleibt. Auch ſind jene beiden oberen Claſſen allein geeignet, um durch allmähliche Einführung in das Privatſtudium die Zöglinge zu der freieren wiſſenſchaftlichen Thätigkeit auf der Univerſität vorzubereiten. Innerhalb dieſer Claſſen wird aber ein beſtimmtes, wenn auch eng umgrenztes Maß der Privatthätigkeit von allen Schülern zu fordern ſein, falls nicht bei einzelnen ſich außergewöhnliche Hinderniſſe entgegenſtellen; und es iſt eine ebenſo feine als richtige Beobachtung Arnoldts (Verhandl. der Directorenconf. der Prov. Preußen, 1865 S. 77), daß manche ſonſt fähige aber unfleißige Schüler gerade bei der altclaſſiſchen Privatlectüre ſich überhaupt zum Fleiße bekehren. Das Private und Freie dieſer Thätigkeit beſteht alſo nicht etwa darin, daß dieſelbe auch unterlaſſen werden darf, ſondern darin, daß die Schüler ſelbſtändig und für ſich thätig ſind und daß innerhalb gewißer Schranken der Gegenſtand, die Art und der Grad dieſer Thätigkeit ihrer freien Wahl anheimfällt, wovon noch weiter unten die Rede ſein wird.

Aus dem Vorſtehenden erhellt ſchon, daß unter dem bisher empfohlenen Privatſtudium hauptſächlich die Beſchäftigung mit den altclaſſiſchen Schriftſtellern zu verſtehen iſt. Eine zweckmäßige Auswahl unter dieſen zu treffen iſt nicht ſchwer: alle diejenigen ſind paſſend, welche ſich entweder überhaupt zur Erklärung in den bezeichneten Claſſen eignen oder welche beſonders zur Ergänzung der Schullectüre und zur Förderung des allgemeinen Unterrichtszweckes dienen. Hiernach iſt es die Aufgabe des Lehrers, beim Beginn des Unterrichtscurſus den Zöglingen die geeigneten Claſſiker näher zu bezeichnen, ſo jedoch, daß den Schülern eine gewiße Wahl unter ihnen bleibt, und namentlich dieſelben vor Misgriffen zu behüten; denn auch dieſes iſt eine nicht ſeltene Erfahrung, daß gerade ſtrebſame Schüler zuweilen geneigt ſind, auf das Seltſame, Abgelegene und Allzuſchwierige ihre Thätigkeit zu richten. Daß man hierbei auch das ſittlich Anſtößige unbedingt ausſchließen müße, verſteht ſich von ſelbſt. Sonach genügt die Aufſtellung eines freieren Kanon der für jede Claſſe geeigneten Schriftſteller, von deſſen genauer Beſtimmung hier um ſo mehr abgeſehen werden kann, als hierüber unter den einſichtigen Schulmännern kein erheblicher Zweifel obwaltet. Nur zwei Geſichtspuncte verdienen hierbei eine beſondere Erwähnung. Zuerſt iſt nämlich mit Nachdruck darauf zu halten, daß Homer und Horaz (von letzterem mindeſtens ſämmtliche Oden und eine angemeſſene Auswahl aus den übrigen Gedichten) von allen Schülern möglichſt vollſtändig geleſen werden; ſoweit alſo der Schulunterricht dieſe Schriftſteller zu bewältigen außer Stande iſt, muß das Fehlende von den Schülern privatim ergänzt werden. Zweitens ſind aber die Schüler immer wieder auf das Studium der muſtergültigen römiſchen Dichter als auf ein vorzügliches Mittel hinzuweiſen, zu einer lebendigeren Aneignung und freieren Handhabung des lateiniſchen Sprachidioms zu gelangen.

Neben der Bezeichnung der Schriftſteller iſt aber auch eine nähere Anleitung der Schüler zu der fruchtreichſten Art der Privatlectüre unerläßlich. In dieſem Bezuge werden dieſelben zunächſt vor allzuraſchem Wechſel in der Wahl der Schriftſteller und noch mehr vor gleichzeitigem Leſen mehrerer Schriftſteller zu warnen ſein. Durch beides würde nicht nur der unmittelbare Nutzen für die Förderung der ſprachlichen Kenntniſſe ſehr beeinträchtigt, ſondern namentlich auch der Gewinn vernichtet werden,

welcher von den Privatſtudien für ein geſammeltes Arbeiten und für die Einheit der Geiſtesbildung erwartet werden darf. Selbſt bei dem nothwendigen Wechſel iſt es gerathen, daß die Schüler ſolche Schriftſteller oder Schriftwerke an einander reihen, welche ſprachlich oder ſachlich in einem beſtimmten Zuſammenhange ſtehen (z. B. Salust. bell. Catil. und Cic. oratt. in Catil. oder in ſprachlichem Bezuge eine beſtimmte Folge Ciceroniſcher Reden und Aehnliches). Jedes Schriftwerk iſt aber zweimal zu leſen, das erſtemal bedächtiger mit gründlicher Erörterung der ſprachlichen und ſachlichen Schwierigkeiten und wo möglich von ſchriftlichen Auszügen begleitet, das zweitemal curſoriſch, um durch dieſe Wiederholung des Inhalts und der Redewendungen feſter inne zu werden und zugleich um zu dem Genuſſe des Geſammtüberblicks zu gelangen, der bei dem langſamer fortſchreitenden Leſen kaum zu gewinnen iſt. Daß ſich endlich an die ſo geordnete Privatlectüre mannigfache ſchriftliche Arbeiten ſchließen können, iſt ohnehin klar; unter den ebenbezeichneten Auszügen bieten ſich hierfür grammatiſche, lexikaliſche, phraſeologiſche Sammlungen oder ſachliche Zuſammenſtellungen nach beſtimmten Geſichtspuncten, Vergleichungen verwandter Schriftwerke, Schilderungen beſtimmter Charaktere oder Zuſtände auf Grund der vorgängigen Quellenlectüre, zur Abwechſelung und Uebung auch Ueberſetzungen auserleſener Stellen dar, wogegen die Ueberſetzung ganzer Schriftwerke bei dem Schüler leicht in ein mechaniſches Arbeiten ausartet und auch zur Benutzung unerlaubter Hülfsmittel verleitet. Nützlich ſind namentlich die phraſeologiſchen und ſachlichen Sammlungen; unbedingt nöthig iſt die Anlegung von Adverſarien nicht und jedenfalls wird der Lehrer ſich hüten, nach dem äußeren Umfange derſelben, der ja auch Täuſchungen in ſich bergen kann, den Fleiß der Schüler abmeſſen und beurtheilen zu wollen.

Dieſe Anleitung und hiermit die Leitung der Privatlectüre überhaupt fällt dem Hauptlehrer der alten Sprachen in der betreffenden Claſſe anheim; wo ſich zwei in dieſen Unterricht theilen, wird unter Vermittlung des Directors leicht eine Einigung zu treffen ſein. Und hiermit wäre auch die Beantwortung der letzten Frage eingeleitet, ob und inwieweit die Lehrer das Privatſtudium der Schüler zu beaufſichtigen haben. Daß daſſelbe nicht ohne jede Aufſicht bleiben kann, ergiebt ſich aus allem Geſagten; es heißt auch keineswegs die übrigens auf dieſem Gebiete nothwendige Freiheit des Schülers verkümmern, wenn der Lehrer ſich von Zeit zu Zeit, ſei es privatim oder in der Claſſe ſelbſt, davon überzeugt, was und wie die Schüler gearbeitet haben. Auch wird dieſe Aufſicht um ſo weniger empfindlich fallen oder die Selbſtthätigkeit der Schüler beinträchtigen, wenn der Lehrer ſich hierbei mehr helfend und rathend als tadelnd oder gar ſtrafend verhält, wiewohl ein Vorwurf über Nachläſſigkeit nnd Oberflächlichkeit auch bei dem Privatſtudium ganz am Orte iſt. Denn das Auge des Erziehers ſoll über der ganzen Entwicklung ſeines Zöglings wachen und er würde ſeiner Pflicht fehlen, wenn er in ſeiner Sorgſamkeit gerade an dem wichtigen aber gefahrvollen Puncte nachließe, wo der Schüler die erſten ſelbſtändigen Schritte in ſeiner Bildung verſucht. Wie weit die Einwirkung des Lehrers gehen ſoll, das hängt von der jeweiligen geiſtigen und ſittlichen Beſchaffenheit der ganzen Claſſe wie des einzelnen Schülers ab; allgemeingültige Vorſchriften laſſen ſich im einzelnen hierüber nicht geben und ſind auch nicht erforderlich, da der umſichtige Lehrer aus ſeiner Kenntniß der Schüler die ſicherſte Richtſchnur ſeiner Handlungsweiſe entnehmen wird (Arnoldt a. a. O. S. 78; Stoy in den Verh. der hannoverſchen Philologenverſ.). Will man dies ſchwierig nennen, nun das ganze ſo ſchwierige Geſchäft des Lehrers theilt ſich zwiſchen Leitung und Entwicklung, zwiſchen Anhalten zum Gehorſam und Erziehung zur Freiheit, ſo daß die Misgriffe bei dieſer beſonderen Aufgabe nicht eben häufiger ſein werden, als bei der geſammten Lehrerthätigkeit. Man verſuche nur getroſt dieſes Feld zu betreten und die Hingabe des Lehrers wird bald Früchte zeitigen, die er zu den belohnendſten und reichſten in ſeinem ganzen Berufsleben zählen wird.

Schrader.

Privatſtunden der Lehrer und der Schüler. Es iſt eine der wichtigſten und ſchwierigſten Aufgaben des Leiters einer Schule, darauf zu achten, daß diejenigen, welche in dieſelbe eintreten ſollen, den Claſſen zugewieſen werden, für welche ſie geeignet ſind; nicht minder wichtig und ſchwierig iſt die, am Ende des geſetzmäßig vorgeſchriebenen Curſus die Verſetzungen aus den niederen Claſſen in die höheren ſorgfältig zu überwachen. Mag er noch ſo viele Schwierigkeiten, beſonders von Seiten der Eltern, zu überwinden haben, er muß die Entſcheidung mit gewiſſenhafter Erwägung des Verhältniſſes treffen, in welchem die Kräfte derer, um die es ſich handelt, zu den an ſie zu ſtellenden Forderungen ſtehen; hat er erkannt, quid ferre recusent, quid valeant humeri, ſo muß er den gefaßten Beſchluß ſeiner Ueberzeugung gemäß feſt und ohne Wanken aufrecht halten. Denn es gilt hier nicht etwa bloß das Wohl eines einzelnen Schülers, — obgleich auch ſchon dieſes an und für ſich von hoher Bedeutung iſt, — ſondern es gilt ſogar das Gedeihen einer ganzen Claſſe. Iſt bei der Aufnahme und bei den Verſetzungen der Schüler das Richtige geſchehen, und treten nicht beſondere Umſtände ein, welche den Schulunterricht beeinträchtigen und hemmen, ſo iſt anzunehmen, daß die auf angemeſſene Weiſe zuſammengeſetzten Claſſen in ſtetigem Fortſchreiten ſich dem ihnen vorgeſteckten Ziele nähern und ſchließlich das Penſum zu Ende führen werden. Freilich werden ſich je nach der glücklicheren oder weniger günſtigen Begabung, dem größeren oder geringeren Fleiß, der mehr oder minder hervortretenden Gewiſſenhaftigkeit ſehr erhebliche Unterſchiede unter den Schülern ergeben; denn alle Schüler gleichmäßig zu fördern, iſt für den Lehrer eine in der Sache liegende Unmöglichkeit; ebenſo wie es unmöglich iſt, ſie alle innerhalb einer beſtimmten Zeit ſo weit zu bilden, daß ſie den Lehrcurſus bis zu einem für die Verſetzung noch ausreichenden Grad der Sicherheit durchgearbeitet haben.

Iſt in dem Vorſtehenden dasjenige bezeichnet, was man mit den Claſſen im normalen Zuſtande erreichen kann, iſt darin gewißermaßen die ideale Aufgabe ausgeſprochen, welche man zu verwirklichen überall beſtrebt ſein muß, ſo lehrt die Erfahrung, daß in den allerſeltenſten Fällen, man kann wohl ſagen niemals, alle Schüler gleichmäßig durch die Claſſen vorrücken. Es iſt immer auch in den am beſten beſchaffenen und ſich unter den günſtigſten Umſtänden befindenden Claſſen eine Anzahl von Schülern vorhanden, welche hinter den übrigen zurückbleibt. Wer will die Gründe für dieſe Erſcheinung insgeſammt ermitteln? Kränklichkeit, ſtörende Verhältniſſe und Einwirkungen im häuslichen Leben, auffallend geringe Befähigung, unüberwindliche Trägheit, leichtſinniges Weſen ſind beſonders die von Seiten der Schüler herſtammenden Veranlaſſungen zu deren Zurückbleiben oder wenigſtens zu ihrem für einige Zeit unterbrochenen Vorwärtsſchreiten; andererſeits ſind oft ſelbſt die tüchtigſten Lehrer wegen Ueberfüllung der Claſſen nicht im Stande, diejenige energiſche Thätigkeit aller oder auch nur der meiſten Schüler herbeizuführen, durch welche das Gelingen der Aufgabe bedingt iſt, — von menſchlichen Schwächen, von Mängeln in der Eintheilung der Penſen, von pädagogiſchen Verſtößen und Verſehen, welche die Lehrer begehen, möge hier geſchwiegen werden, obgleich auch in ihnen ein nicht geringer Theil der Verſchuldung vorhanden iſt. Genug, es ſteht feſt, daß gewiße Schüler zurückbleiben und daß ſchon früh im Curſus mit Sicherheit zu erkennen iſt, es werde am Schluß desſelben nicht gelingen, ſie weiter zu befördern. Iſt da nicht zur rechten Zeit eine Hülfe anzuwenden, ſobald man einmal die Ueberzeugung gewonnen hat, daß die Schule als ſolche dem Schaden nicht werde vorbeugen können? Daß in einem derartigen Falle Privatſtunden, welche den ſchwachen Schülern ertheilt werden, ein nicht nur nicht abzuweiſendes, ſondern ſogar ein zu billigendes Hülfsmittel ſind, wird man nicht beſtreiten können, ja es wird Pflicht der Schule ſein, den geeigneten Augenblick warzunehmen, um die Angehörigen der Schüler auf dies Hülfsmittel aufmerkſam zu machen. Wo dieſe Hinweiſung ſtatt findet und ihr gemäß auf zweckmäßige Weiſe Abhülfe bereitet wird, da lehrt die Erfahrung in den meiſten Fällen, daß man das Richtige ergriffen

habe. Iſt demnach die Ertheilung von Privatſtunden nicht zu verwerfen, ſo ergiebt ſich aus dem Geſagten, daß dieſe hauptſächlich dann von wahrhaftem Nutzen ſein wird, wenn Schule und Haus ſich verſtändigen und zur paſſenden Zeit das angemeſſene Mittel anwenden. Es kann hier von beiden Seiten gefehlt werden. Nicht ſelten kommt es vor, daß Lehrer entweder in einer gewißen Ungeduld, ihre Schüler raſcher gefördert zu ſehen, als es vielleicht ihnen ſelbſt gelingen mag, oder auch wohl um ſich die Arbeit etwas zu erleichtern, die Eltern zur Anordnung von Privatſtunden auffordern; andererſeits hoffen auch Eltern, die Ihrigen ſicherer vorwärts ſchreiten zu ſehen, als der gewöhnliche Gang der Schule es möglich macht, wenn ſie, ohne daß dieſe es für erforderlich erachtet, durch Privatmittel ihre Sorgfalt bethätigen. Beides kann ſchädliche Folgen haben, inſofern Gefahr vorhanden iſt, daß es in den naturgemäßen und einfachen Entwicklungsgang der Schüler zur Unzeit eingreift.*) Man hat oft Privatſtunden ein Uebel genannt, welches den Schülern angethan werde, — gewiß nicht mit Unrecht in dem Falle, daß nicht der richtige Augenblick erfaßt werde; wird dieſer erfaßt, ſo kann man ſie nicht als ein Uebel bezeichnen, man muß ſie vielmehr unter Umſtänden als eine zweckdienliche Cur betrachten. Der Leiter der Schule muß dieſem Gegenſtand große Aufmerkſamkeit zuwenden und im Zuſammenwirken mit den Ordinarien oder Hauptlehrern der Claſſen ſo wie mit den einzelnen Lehrern diejenigen Schüler herauszufinden wiſſen, bei denen dieſes beſondere Förderungsmittel rathſam iſt. Vor allem freilich wird hierbei zu verhindern ſein, daß einzelnen Schülern zu viel Privatſtunden auferlegt, namentlich daß ſie durch dieſelben in zu vielen Gegenſtänden zu gleicher Zeit in Anſpruch genommen werden. Es iſt beſſer, ſie verweilen in einer Claſſe eine Zeit lang über den geſetzmäßigen Curſus hinaus, als daß bei ihnen wie bei Treibhauspflanzen die Kräfte allzuſehr angeſpannt werden, um nachher doch wieder zu erſchlaffen. Es bedarf kaum der Erwähnung, daß vor allen die Schüler der unteren Claſſen, kaum die der mittleren es ſind, bei denen die Veranlaſſung zu einer Nachhülfe durch Privatſtunden vorliegen darf; findet der Fall ſtatt, daß man auch denen der oberen Claſſen dieſe Nachhülfe angedeihen laſſen muß, ſo liegt meiſtentheils der Schluß auf eine Verſäumnis oder eine Verſchuldung nicht ſowohl der Schüler als irgend welcher Lehrer, alſo der Schule ſelbſt nahe. Eine ins einzelne gehende Angabe derjenigen Gegenſtände, für welche vorzüglich Privatſtunden anzuordnen ſind, iſt nicht rathſam zu unternehmen; iſt überhaupt ein Unterſchied zwiſchen wichtigen und unwichtigen Unterrichtsgegenſtänden anzuerkennen, ſo verſteht es ſich von ſelbſt, daß beſonders die wichtigen ins Auge zu faſſen ſind. Doch ſind die Fälle, die hier in Betracht kommen können, ſo eigenthümlicher, ja ſo recht individueller Art, daß ſie ſich der genauen Unterſuchung und Sonderung entziehen, und man ſich begnügen muß, die Entſcheidung der Einſicht und dem Takt der Leiter und der Lehrer der Anſtalten zu überlaſſen.

Um eine durch den übertriebenen Eifer der Eltern veranlaßte Ueberbürdung der Schüler zu vermeiden, muß ſich die Schule auch darüber zu belehren ſuchen, ob dieſe nicht etwa in Gegenſtänden, welche dem durch ſie ertheilten Unterricht fremd ſind, zu viele Privatſtunden erhalten; wie ja bekanntlich durch Muſikſtunden und die ſie begleitenden Uebungen die Körper- und Geiſteskraft beſonders der jüngeren Schüler oft auf eine geradezu beklagenswerthe Weiſe angeſtrengt und ſelbſt aufgeregt wird, ſo wie im Winter durch Tanzſtunden nicht ſelten dem Unterricht in mehrfacher Beziehung Abbruch geſchieht. Man wirft vielleicht ein, auf dieſen Punct zu achten, ſei Aufgabe der häuslichen Erziehung, eine Einmiſchung in dergleichen Dinge gehe über den Kreis

*) Von Intereſſe iſt in dieſer Beziehung die Mittheilung von C. L. Roth (das Gymnaſialſchulweſen in Bayern, S. 49) in Betreff einer Uebertreibung, die früher in München geherrſcht hat. Erfreulich nach anderer Seite hin iſt das Verfahren und die Charakterfeſtigkeit Friedrichs v. Thierſch nach Döderleins Bericht (öffentliche Reden 1860, S. 445).

der Verpflichtungen der Schule hinaus. Dies iſt keineswegs zuzugeben! Wie oft ſuchen nicht die Eltern die Schuld dafür, daß die Ihrigen in den Claſſen nicht nach Wunſch vorwärts kommen, in der Schule, in ihren Einrichtungen, in den Lehrern, in ihrer Lehrweiſe; forſcht man genauer nach den Urſachen der Abgeſpanntheit, der Schlaffheit, der Zerfahrenheit, mit welcher man zu kämpfen hat, ſo findet man ſie nicht ſelten in der zeitraubenden Beſchäftigung mit Gegenſtänden der bezeichneten Art. Auch hierauf hat die Schule ihren Einfluß auszudehnen; es muß den Claſſenlehrern zur Pflicht gemacht werden, ſich in jedem Curſus Kenntnis zu verſchaffen von allen Stunden, welche die Schüler über die der Schule hinaus erhalten; finden ſie oder der Vorſteher der Anſtalt, welchem hierüber forgfältige Angaben mitzutheilen ſind, daß das Maß im allgemeinen oder das gewißen Schülern zuſagende Maß überſchritten iſt, ſo muß eine aufmerkſam machende, Beſorgnis ausſprechende oder warnende Anzeige an die Eltern erlaſſen werden. Wird dieſe fürſorgliche Stimme überhört, ſo hat die Schule das Ihrige gethan, und ſie ſteht alsdann gegen jeden ſpäter erhobenen Vorwurf geſichert und gerechtfertigt da.

Wenn man nun nicht verkennen kann, daß in gewißen Fällen und bei vorſichtiger Beſchränkung die Ertheilung von Privatſtunden empfehlenswerth iſt, ſo fragt ſich, wer ſoll dieſelben den Schülern ertheilen? Hier iſt zunächſt auf das entſchiedenſte von der Wahl ſolcher Lehrer abzurathen, welche nicht in unmittelbarer Beziehung zu der Schule ſtehen, alſo ſich der Beaufſichtigung, der Controle, kurz irgend welcher Einwirkung derſelben auf ihr Thun entziehen. Eine derartige Wahl iſt ſelbſt dann nicht rathſam, wenn der Privatlehrer ſich freiwillig oder auf Veranlaſſung der Eltern mit den Lehrern der Schule in Verbindung ſetzt; auch in dieſem Falle kann die Schule, da jener ihrer Methode und Erfahrungsweiſe fern ſteht, ſelbſt nicht die geringſte Verantwortung für den gedeihlichen Erfolg dieſer Art von Nachhülfe übernehmen, um ſo weniger, als die traurigſten Beiſpiele der jämmerlichen Folgen ſolchen Unterrichts nur allzu zahlreich vorliegen. Sieht man, was gewiß das Beſte iſt, von Perſönlichkeiten der bezeichneten Art ab, ſo bleibt nur die Wahl von Lehrern der Anſtalt, welcher der zu Unterrichtende angehört, und von Schülern derſelben übrig.

Hinſichtlich der Lehrer der Anſtalt iſt wohl die Frage aufgeworfen worden, ob nicht zu beſorgen ſei, daß ihre Stellung in der Claſſe durch die Uebernahme von Privatſchülern bei den eigenen Schülern irgendwie gefährdet werde. Es liegt nahe, daß eine gewiße Art von Eltern die Meinung hegt, wenn ſie einen Lehrer der Claſſe, in welcher ſich ihre Kinder befinden, bezahlen, ſo übernehme dieſer auch die Verpflichtung, dieſelben am Ende des Curſus zu verſetzen, mögen ſie nun reif ſein oder nicht; andererſeits ſoll nicht verſchwiegen werden, daß der Erfahrung gemäß hier und da Lehrer es nicht unter ihrer Würde gehalten haben, durch Benutzung verſchiedenartiger, nicht gerade rühmlicher Mittel ſich Privatſchüler ſo zu ſagen zu preſſen, die ſie dann auch ſchließlich zur Verwunderung der Lehrer der folgenden Claſſen verſetzt haben. Dies ſteht in der That feſt: es hat ſich bisweilen, ſei es aus unrichtigen, ſei es leider aus richtigen Gründen, an einzelnen Orten bei Eltern und Schülern die Anſicht gebildet, von gewißen Lehrern werden Privatſchüler verſetzt, ſelbſt wenn ſie es nicht verdienen. Um dem entgegenzutreten, iſt gelegentlich die Forderung aufgeſtellt worden, es ſolle die Ertheilung von Privatſtunden durch Lehrer der Claſſen, in welchen ſich die der Nachhülfe bedürftigen Schüler befinden, in den von ihnen ertheilten Unterrichtsgegenſtänden geradezu verboten werden. Träte dies Verbot ein, ſo würde auch das Gute, das ohne Widerſpruch durch Privatſtunden bewirkt werden kann, hinwegfallen. Deshalb hat in Preußen ein Miniſterialerlaß vom 27. April 1854 feſtgeſetzt, daß jeder Lehrer, welcher gegen Honorar an Schüler ſeiner Claſſe Privatunterricht zu geben veranlaßt wird, dazu vorher die Genehmigung des Directors nachzuſuchen, daß dieſer die Fälle, in welchen er dieſelbe ertheilt, mit Angabe der jedesmaligen Gründe notire und eine Ueberſicht davon dem betreffenden Departementsrath bei der nächſten An-

weſenheit desſelben zur Kenntnisnahme vorlege. *) Enthält auch der letzte Punct etwas zu viel der Vorſicht, ſo ſieht man doch, durch dieſe Anordnung iſt das Vortheilhafte der Privatſtunden gewahrt, und es wird dem Misbrauch, den etwa Lehrer mit ihnen treiben können, ſo weit als möglich geſteuert. Wo die Leiter der Anſtalt und deren Lehrer bei ihrer Thätigkeit für die Jugend Hand in Hand gehen, da iſt die größte Wahrſcheinlichkeit vorhanden, daß weder von Seiten der Lehrer Misbräuche eintreten, noch von Seiten der Eltern die Handlungsweiſe jener werde irgend einer falſchen Beurtheilung unterzogen werden. Bedenklich iſt die oft durch die Umſtände der Eltern verurſachte gleichzeitige Ertheilung der Privatſtunden an mehrere Schüler, vielleicht an eine nicht unerhebliche Zahl derſelben; im allgemeinen muß der Lehrer ſich dieſer Art des Unterrichts enthalten, ſowohl um der Förderung der Einzelnen willen, als auch weil ſehr leicht der Verdacht entſteht, er wolle ſich einen reichlichen Geldgewinn ſichern. Kann dieſer Verdacht auch durch Verminderung des von den Schülern zu zahlenden Honorars vermieden werden, ſo wird doch gerade der hauptſächlichſte Zweck dieſer Stunden, daß man den Einzelnen recht genau und ſorgfältiger, als der Claſſenunterricht geſtattet, behandle und das Mangelhafte in ſeinen Kenntniſſen beſeitige, verfehlt. Weniger bedenklich ſowohl hinſichtlich jenes Verdachts als auch in Betreff der Leiſtungsfähigkeit des Lehrers iſt die Beaufſichtigung von Schülern bei Anfertigung von Schularbeiten durch denſelben. Hier handelt es ſich vor allem um Gewöhnung nachläßiger, flatterhafter, oberflächlicher, leichtſinniger Schüler an eine feſte Ordnung im Fleiß, ja an beſtimmte Arbeitszeiten; das Element der Belehrung tritt mehr zurück und kommt hauptſächlich nur inſofern zur Geltung, als die Controle der Arbeiten ja von ſelbſt Sicherheit und ſomit auch regelmäßiges Fortſchreiten im Wiſſen und Können herbeiführt. Um auch hier ſo wenig als möglich Misbräuche aufkommen zu laſſen, ſchärft der oben angeführte Miniſterialerlaß, indem er die Sache ſelbſt nicht hindern will, den Directoren ein, darauf zu achten, daß dergleichen bezahlte Arbeitsſtunden keine Ungleichheit in Behandlung und Beurtheilung der Schüler zur Folge haben. — Schließlich möge hier noch den Lehrern, beſonders den jüngeren, der Rath gegeben werden, daß ſie die Zahl der Privatſtunden, ſowohl derer, welche ſie an Schüler ihrer Claſſe als auch derer, die ſie andern ertheilen, welche nicht der Anſtalt angehören, ſo viel als thunlich beſchränken mögen; der Schulunterricht und die Arbeiten für ihn nehmen einen großen Theil der Kräfte, körperlicher wie geiſtiger, ſo ſehr in Anſpruch, daß der ſtrebſame Lehrer der Muße bedarf, nicht bloß um ſich zu erholen, ſondern auch — und dies iſt gewiß das Wichtigſte — um ſich weiter zu bilden, damit er nicht des hohen Vorrechts, ein Gelehrter und ſtets Lernender zu ſein, verluſtig gehe, um ein Stundengeber, ein Handwerker zu werden. Privatſtunden, wenn man ſie mit Gewiſſenhaftigkeit vertheilt, können nicht als eine Erholung betrachtet werden; wer deren zu viele übernimmt, reibt auf bedauernswerthe Weiſe die Kräfte auf, welche er auf edlere Weiſe für ſich und die Schule, der er angehört, zu verwenden verpflichtet iſt. Leider iſt das Verhältnis der Einnahmen vieler Lehrer gegenüber den Anforderungen, welche in der jetzigen Zeit ſich nun einmal nicht abweiſen laſſen, ſehr oft, vielleicht meiſtentheils der Grund zur Ueberbürdung der Kräfte derſelben durch Privatſtunden: man kann den Wunſch nicht unterdrücken, daß die Pfleger der Schulen immer noch mehr für die Beſchaffung auskömmlicher Gehalte bei einer erheblichen Anzahl von Lehrern Sorge tragen mögen; aber es läßt ſich freilich auch nicht verkennen, daß nicht immer den Lehrern der beſcheidene Sinn und diejenige Genügſamkeit inne wohnt, ohne welche man ſich der herrlichen Aufgabe, ein Bildner und ein Vorbild der Jugend zu ſein,

*) Dies ſtimmt in der Hauptſache überein mit der Inſtruction vom 12. Dec. 1839 für die Directoren der Gymnaſien in der Rheinprovinz §. III, 4. Siehe v. Rönne, Das Unterrichtsweſen des preuß. Staates 2. Bd. S. 89. Wenn ebendaſelbſt S. 107 Anm. 1) von einem Verbot, welches in Schleſien das k. Prov.-Schulcollegium in dieſer Beziehung erlaſſen habe, die Rede iſt, ſo iſt dieſes nicht ein bleibendes geworden, wie aus dem oben erwähnten Miniſterialerlaß zu erkennen iſt.

nicht widmen ſollte. Mit dieſem Fingerzeige möge der hier angeregte, ſo höchſt wichtige und inhaltsreiche Gegenſtand verlaſſen werden; ganz mit Stillſchweigen war an ihm nicht vorüberzugehen.

Da möglicher Weiſe die Lehrer nicht Zeit haben, alle nothwendig gewordenen Privatſtunden zu übernehmen, ſo bietet ſich eine leicht zugängliche Aushülfe in den Schülern der oberen Claſſen dar, welche aus zwei Gründen zu der Ertheilung derſelben zugelaſſen werden können. Einmal kann dieſe Art von Thätigkeit für ſie eine ſehr förderliche Uebung und Befeſtigung in den Elementen der Unterrichtsgegenſtände ſein. Die Erfahrung lehrt faſt täglich, daß ſelbſt tüchtige Mitglieder der oberen Claſſen in manchen Abſchnitten der Lehrgegenſtände früherer Claſſen, die ſie bei ihrem Aufenthalt in dieſen genau gewußt, bei dem weiteren Vorwärtsſchreiten unſicher geworden ſind und Lücken erhalten haben; durch das Einüben jüngerer Schüler in deren Claſſenpenſen werden ſie genöthigt, manches Vergeſſene oder nur noch unbeſtimmt Gewußte in ihrem Gedächtnis wieder aufzufriſchen und zu völliger Sicherheit zu geſtalten, ja es werden jetzt erſt beim Lehren gewiße Gegenſtände, welche ſie früher nur mit dem Gedächtnis aufgenommen und nicht innerlich verarbeitet hatten, ihnen klar und ſomit gelangen ſie nunmehr erſt zum richtigen Verſtändnis derſelben. Hiermit hängt innig der Gewinn zuſammen, daß nicht ſelten begabte ältere Schüler gerade durch die Unterweiſung von Mitſchülern tieferer Claſſen zum Bewußtſein ihrer Befähigung und ſelbſt zur Klarheit über den von ihnen zu wählenden Beruf gelangen. Der zweite Grund, weshalb man die hier beſprochene Beſchäftigung den Schülern der oberen Claſſen wohl geſtatten kann, iſt der, daß die ärmeren unter ihnen durch ſie in den Stand geſetzt werden, ſich wenigſtens einen Theil ihres Unterhalts auf der Schule durch eigene Bemühung zu erwerben. Wie mancher ſtrebſame Jüngling, in welchem gute Anlagen und Energie vorhanden waren, hat ſich durch Stundengeben die Mittel verſchafft, die es ihm möglich machten, eine gründliche Schulbildung zu gewinnen und dadurch in ſpäterer Zeit eine ehrenvolle, ſegensreiche Stellung unter ſeinen Mitbürgern einzunehmen! Man beklage dergleichen junge Leute nicht; frühzeitiger Kampf mit äußeren Schwierigkeiten ſtärkt bei glücklich ausgeſtatteten Naturen den Charakter und ſtählt die Kräfte, die dereinſt in prüfungsreicheren Verhältniſſen des Lebens ſich mit trefflichem Erfolge bethätigen können. Wenn nun nach dem Geſagten hauptſächlich aus den angeführten zwei Gründen die Ertheilung von Privatſtunden älteren Schülern überlaſſen werden darf, ſo muß auf Folgendes ſorgfältig geachtet werden.*) Der Vorſteher der Anſtalt muß dieſen Gegenſtand einer unausgeſetzten, gewiſſenhaften Beaufſichtigung und Leitung unterwerfen, damit nicht Schüler, die in ſittlicher oder in wiſſenſchaftlicher Beziehung ungeeignet ſind, Unterricht ertheilen und dadurch einerſeits ſich ſelbſt ſchaden, andererſeits — was das Schlimmſte iſt — den unter ihren Einfluß gelangenden jüngeren Schülern unwiederbringliche Nachtheile bereiten. Es iſt eine heilige Verpflichtung, daß unter der oberſten Controle des Vorſtehenden die Lehrer der Schule ſich — was unſchwer bewerkſtelligt werden kann — vergewißern, welche unter den älteren Schülern zur Ertheilung des Unterrichts empfohlen werden können und wie viele Stunden jeder einzelne von ihnen giebt, und daß ſie alsdann ihre Thätigkeit überwachen, für deren Beurtheilung ja die Leiſtungen der von ihnen unterrichteten jüngern Schüler den beſten Maßſtab gewähren; außerdem iſt es nothwendig, eine übermäßige Anſtrengung derſelben durch Privatſtunden zu verhindern, damit nicht der Schulthätig-

*) In Betreff dieſes Gegenſtandes heißt es in der Verfügung eines preußiſchen Schulcollegiums: Die Ertheilung von Privatunterricht ſeitens der Schüler ſei theils in ein deren Ausbildung gefährdendes Uebermaß ausgeartet, theils haben die durch den Privatunterricht gewonnenen reicheren Geldmittel nicht ſelten einem Hang zu zerſtreuenden Vergnügungen Vorſchub geleiſtet. Es wird daher der wachſamen Fürſorge der Direktoren empfohlen, daß kein Schüler ohne ihre für jeden einzelnen Fall beſonders einzuholende Genehmigung Privatunterricht übernehme. v. Rönne a. a. O. 1. Band 296, Anm. 4.

keit und dem häuslichen Fleiß ihre beſten Kräfte entzogen werden. Wenn dann gelegentlich denen, welche Privatſtunden ertheilen, von erfahrenen Lehrern der Schule Winke gegeben werden, wie ſie ihre Schüler zu behandeln, welche Puncte ſie beſonders zu beachten, vor welchen Misgriffen und Ueberſchwänglichkeiten ſie ſich zu hüten haben, welche Irrthümer und Verſtöße es hauptſächlich ſeien, die von ſchwachen Schülern begangen werden und denen man deshalb zeitig entgegentreten müße, kurz wenn die Erfahrung gewiegter Männer dem rüſtigen Streben und guten Willen lebhafter Jünglinge entgegen kommt und fördernd zur Seite tritt, ſo wird der Anſtalt nach verſchiedenen Seiten hin Vortheil aus einem Gegenſtand erwachſen, der an und für ſich in dem Plan und der Abſicht der Schule nicht liegt und der nur durch die Unvollkommenheit bedingt iſt, welche der Ausführung aller menſchlichen Dinge anhaftet, ſelbſt wenn ſie noch ſo geſchickt und vorſichtig ausgedacht und berechnet ſein ſollten. Denn ſchließlich iſt doch nicht zu verkennen, daß, wenn die Schule dem Ideal entſpricht, das man ſich bei ihrer Einrichtung und Leitung bilden muß, gar keine Veranlaſſung zur Ertheilung von Privatſtunden vorhanden ſein kann, daß man daher, je weniger das Erfordernis derſelben eintritt, deſto mehr annehmen darf, ſie nähere ſich dem Ideale, nach deſſen Verwirklichung zu ſtreben ihre Aufgabe iſt. **Heydemann.**

Privatunterricht, ſ. Beſoldung.

Probe. Verſuchung. Was wir im Vaterunſer vom lieben Gott erbitten, nämlich daß er uns nicht in Verſuchung führe, das wollen wir auch nicht über unſere Zöglinge und Schüler verhängen. Das Leben bietet der Verſuchungen ohnehin genug, ſo daß wir nicht nöthig haben, ſie noch auf künſtliche Weiſe zu mehren. Dieſes Künſteln und Experimentiren auch mit dem ſittlichen Menſchen war eine von den Verirrungen des Philanthropinismus, der im Glauben an die Allgewalt der Methode vermeinte, die moraliſchen Kräfte wie phyſikaliſche handhaben, dirigiren, berechnen zu können — etwa, wie man eine Dampfmaſchine unterſucht, mit wie viel Pferdekraft ſie wirkt oder die Cohäſionskraft einer Holzart durch Gewichte, die man anhängt oder auflegt. Riſſe aber und Beſchädigungen, die durch das Experiment und infolge desſelben dem inneren Menſchen zugefügt werden, können nicht mechaniſch verleimt und reparirt werden, und die im ſittlichen Geiſt des Menſchen erregten Wellenſchläge laſſen ſich nicht durch Erziehungskünſte abdämmen und abzirkeln. Um ſchlechte Triebe auszurotten, muß ihnen auf alle Weiſe die Nahrung verſagt, die Befriedigung erſchwert werden; durch eine Probe wird aber das gefährliche Object wieder herangezogen, die Erinnerung an die Annehmlichkeit des Genuſſes, der Reiz, der im Verbotenen liegt, wieder lebendig, die bisher glücklich nach anderen Richtungen hingezogene und beſchäftigte Aufmerkſamkeit wieder in ein altes Geleiſe gelenkt. Dies auch in dem Falle, daß der Zögling der Verſuchung widerſteht. Unterliegt er aber derſelben, ſo hat ſein moraliſches Weſen eine Schwächung erlitten gleich einem noch nicht völlig Geneſenen, der zu früh das Zimmer verlaſſen, dem Wind und Wetter ſich ausgeſetzt hat und nun einen Rückfall bekommt. (Vgl. d. Art. Rückfall.) Merkt er nachher, daß man ihn auf die Probe geſtellt hat, ſo wird ſein Vertrauen zu den Erziehern, ſein bis dahin argloſes, hingebendes, offenes Verhältnis zu ihnen nicht minder erſchüttert, als wenn er es ſogleich merkt, daß man ihn verſuchen wolle. Indem er gewahrt, daß man ihm hat eine Falle ſtellen wollen, betrachtet er das als einen Verſuch, ihn zu überliſten und nun glaubt er ſich gewißermaßen berechtigt, der Liſt mit Liſt zu begegnen und die Erwachſenen auch ſeinerſeits zu täuſchen. Er wird vorſichtiger und ſchlauer. Wenn er der Verſuchung in dieſem Falle widerſteht, weil er die Abſicht gemerkt hat und die Belohnung wie die Strafe im Hintergrunde erblickt: ſo iſt damit keine Bürgſchaft gegeben, daß er in den Fällen, wo er ſich unbeachtet und frei glaubt, die gleiche Widerſtandskraft zeigen werde. Somit iſt durch die Verſuchung auf keine Weiſe etwas gewonnen.*)

*) Wenn der Erzieher den Zögling auf die Probe ſtellt, d. h. ihm Gelegenheit giebt zu zeigen, wie weit ſeine ſittliche Kraft in einer beſtimmten Richtung erſtarkt ſei (wie in anderen

Ein anderes durchaus nicht bedenkliches Experiment iſt es, wenn die Fertigkeit des Willens, ſich ſchnell zu faſſen und zu beſtimmen, die Beſonnenheit und Geiſtesgegenwart durch beſondere Veranſtaltungen geübt und geprüft wird. Wie in einer Garniſon zuweilen Appell geſchlagen, oder wie der Feuerwehr das bekannte Signal gegeben wird, um ihre Anſtelligkeit und Schlagfertigkeit zu erproben: ſo ſollte mitunter in Schule und Haus die gewohnte Ordnung abſichtlich unterbrochen, mitten in der Mahlzeit aufgehört, zu einer frühen Stunde geweckt werden mit dem Befehl, in einer halben Stunde zu einem Ausfluge gerüſtet zu ſein. Da in der Fremde der Menſch viel mehr auf ſich ſelbſt geſtellt wird als daheim, wo ihn die Gemeinſchaft hebt und trägt: ſo ſind kleinere und größere Reiſen treffliche Proben, um die Anſtelligkeit, Umſicht, Ausdauer und Urtheilsfähigkeit der Jugend zu erforſchen. Nicht minder Aufträge, die man ihm ertheilt, und Geſchäfte, bei denen man ihm möglichſt freien Spielraum läßt. Solche Proben haben auch das Gute, daß ſie das Band zwiſchen Zögling und Erzieher nicht lockern, ſondern feſtigen, weil jener dankbar das Vertrauen erkennen wird, das dieſer ihm ſchenkte. Vertrauen erweckt wiederum Vertrauen und macht geneigt, demſelben zu entſprechen.*)

A. W. Grube.

Fällen die geiſtige oder körperliche), in der Abſicht, daß er den Zögling und dieſer ſich ſelbſt genauer kennen lerne, damit der Erzieher zu immer richtigerer Leitung in den Stand geſetzt und der Zögling im Guten befeſtigt werde, ſo iſt das nicht nur erlaubt, ſondern weiſe; wenn aber der Erzieher den Zögling in Verſuchung führt in dem Sinne, daß er ihm Fallen legt, das Böſe in ihm zur Aeußerung reizt, ſo iſt das nicht nur thöricht, ſondern diaboliſch. Das Wort „Verſuchen" iſt aber mehrdeutig. D. Red.

*) Unſers Erachtens wird ſich das richtige Urtheil am beſten gewinnen laſſen, wenn wir uns die Sache in concreto vorhalten. Lange erzählt in ſeinen „Erinnerungen aus meinem Schulleben" (Potsdam 1855. S. 57) von dem Peſtalozzianer, Schulrath Zeller (damals in Königsberg) Folgendes. Um die Tugendfeſtigkeit der Kinder zu prüfen, wählte er unter den größeren Verſucher aus, deren geheime Aufgabe es war, die andern zu irgend einem Unrechte zu verleiten. So trifft unter andern ein ſolcher Verſucher einen kleinen weinenden Knaben im Garten. Warum weinſt du? frägt er ihn. Der Oberſchulrath hat mich geſchlagen. Ei das mußt du nicht leiden. Was kann ich machen? Mußt ihm Kartoffeln aufziehen und über die Mauer werfen. Der Verführte thuts und der Verſucher berichtet an Zeller. „Du biſt nicht beſtanden in der Prüfung," hieß es nun, „leide deine Strafe." Warum dieſes Verfahren wahrhaft heillos iſt, und dem Pädagogen zuerſt, dann dem Burſchen, der die Rolle des Satans ſpielte, die Strafe gebührt hätte, liegt auf der Hand. Hier wird ein böſer Gedanke, den der arme Kleine gar nicht in ſich trug, erſt mit boshafter Hand in ſeine Seele geworfen; dieſes Unheil hat auch die nachherige Strafe nicht mehr gut machen können, und hätte ſie es auch gekonnt, ſo war es ſchändlich, des Knaben ſittliches Leben erſt zu verletzen, um es wieder durch Schläge zu heilen. Nicht viel beſſer, wenn auch nicht ſo ſittenverderblich, iſt wenigſtens bei einem Examen dasjenige Bexiren, das den Examinanden, um die Sicherheit ſeines Wiſſens zu prüfen, aufs Eis führt, ihm eine richtige Antwort verwirft, um zu ſehen, ob er ſie feſtzuhalten wiſſe. Mit einem Examinator zu disputiren iſt zumal einem ſchüchternen, beſcheidenen Menſchen nicht möglich. — Etwas anderes iſt es, wenn nicht ein böſer Gedanke in des Kindes Seele geworfen wird, ſondern nur durch Darbietung einer Gelegenheit zum Böſen conſtatirt werden ſoll, ob der Gedanke, die darauf bezügliche Luſt vorhanden und der Wille ihr unterthan iſt. Der Erzieher hat z. B. vielleicht Verdacht, es möchte ein Zögling heimlich naſchen oder ſich fremdes Gut aneignen; um ſeiner Sache gewiß zu ſein, läßt er irgendwo eine Eßwaare oder ein Geldſtück liegen, und der Erfolg beſtätigt oder widerlegt nun den Argwohn. Hier iſt nicht die Abſicht, eine Falle zu ſtellen, ſondern ein richtiges Urtheil zu finden; man heißt nicht ihn Böſes thun, man übt nicht poſitiv eine Reizung auf ihn aus, ſondern man will erſt wiſſen, ob eine Gelegenheit, wie ſie das Leben ſonſt von ſelber bringt, für ihn zur Reizung werde. Aber auch dies iſt nur als äußerſtes Mittel anzuwenden, wenn man anders nicht auf den Grund kommen kann; der feinerfühlende Erzieher wird, auch wenn er ſich dazu genöthigt glaubt, doch immer das Gefühl dabei haben, daß es nicht redlich ſei, ſo zu verfahren. Wir meinen, diejenigen Proben, die der Erzieher bedarf, um ſeines Zöglings Seele zu durchſchauen, bringe das Leben und der erzieheriſche

Probejahr. Das Probejahr iſt nur ein Glied in der Kette von Einrichtungen, die zur praktiſchen Ausbildung des höheren Lehrerſtandes dienen ſollen. Da die eingehende Beſprechung dieſer Ausbildung einem größeren Artikel vorbehalten bleiben muß (vgl. Lehrerbildung S. 225. Anſtellung S. 219. Pädagogiſches Seminar. D. Red.), ſo genüge es hier, auf die ausgezeichnete Inſtruction von Gedike für das Berliner Seminar für gelehrte Schulen (Ged. Schulſchriften Bd. 2. S. 115 ff.) zu verweiſen, auf die eine andere ſehr gründliche Abhandlung von Mützell (Suppl. z. 7. Jahrg. d. Gymnaſialzeitg. S. 61 ff.) ſich bezieht. Die erſtere hat die Grundlage zu der preußiſchen Miniſterialverordnung v. 24. Sept. 1826 gegeben, durch die, wie es ſcheint, zuerſt die Einrichtung eines Probejahrs getroffen worden iſt. Nach Abſolvirung der Univerſitätsſtudien und der ſich daran anſchließenden Prüfung, und bevor eine definitive Anſtellung erfolgen kann, ſoll nämlich der Candidat, um ſeine Lehrgeſchicklichkeit weiter auszubilden und ſeine praktiſche Brauchbarkeit genauer nachzuweiſen, an einer höheren Lehranſtalt beſchäftigt werden; und dieſe Zeit wird als Probejahr bezeichnet. Während in den kleineren deutſchen Staaten kein Bedürfnis zu einer ſolchen Einrichtung vorhanden iſt, und in Württemberg die theologiſchen Seminarien eine willkommene Gelegenheit bieten, den Zweck des Probejahrs erreichen zu laſſen,*) ſind in den übrigen größeren Staaten nach und nach ähnliche Beſtimmungen getroffen worden, die weſentlich mit den preußiſchen übereinſtimmend ſich in der kurheſſiſchen Verordnung vom 29. Sept. 1834 (Zeitſchrift f. Gymnaſialweſen Jahrg. VII. S. 108), in der hannoverſchen vom 14. Febr. 1853 (a. a. O. S. 418), in der öſterreichiſchen v. 24. Juli 1856 (Jahns Jahrb. Jahrg. 74. S. 569) wiederfinden, während die naſſauiſchen, ſächſiſchen, bayriſchen Verordnungen v. 20. Jan. 1845, 12. Dec. 1848, 24. Febr. 1854 (Z. f. G. III. S. 282, 705, VIII. 437) einfach die Bedingung einer praktiſchen Uebung hinſtellen, bevor eine definitive Anſtellung erfolgen könne. Die preußiſche Verordnung hat durch eine neuere v. 27. Nov. 1858 (Stiehl Centralbl. 1859, S. 67) eine nicht unweſentliche Veränderung erhalten, auf die wir zurückkommen.

Um das Nähere kennen zu lernen, mag zunächſt kurz die preußiſche Einrichtung, wie ſie jetzt beſteht, angegeben werden. Nachdem die Prüfung p. facult. docendi abſolvirt, hat ſich der Candidat an das Provincialſchulcollegium zu wenden und erhält von dieſem die Anweiſung, an welche Anſtalt er ſich zur Abhaltung ſeines Probejahres zu begeben habe. Es ſoll eine zu Abgangsprüfungen berechtigte Anſtalt, kein Progymnaſium ſein. Der Director derſelben hat ihm auf Grund ſeines Zeugniſſes höchſtens 6—8 Stunden zu übertragen, ihm zu denſelben die nöthige Anleitung zu geben und ihn dann in ſeinen Lehrſtunden häufig zu beſuchen und zu berathen. Dasſelbe ſoll von dem Ordinarius der Claſſe geſchehen, in der er unterrichtet. Der Candidat ſelbſt hat ſich ſeinerſeits natürlich nach der herrſchenden Ordnung in Bezug auf Diſciplin und Methode zu richten, wie er denn den Anordnungen des Directors Gehorſam ſchuldig iſt; er ſoll ferner auch in den Lehrſtunden der übrigen Lehrer fleißig hoſpitiren. Um ſich in der pädagogiſch-diſciplinariſchen Kunſt zu üben, ſollen ihm unter Umſtänden

Verkehr ſelber in hinreichender Zahl; hat er aber ſolch eine Verſuchung ſelbſt veranſtaltet und der Zögling — ob gefallen oder nicht — entdeckt, daß man ſo mit ihm verfahre, ſo wird ſein Vertrauen unheilbar zerſtört ſein. Nur bei ganz verſteckten, verſchloſſenen Individuen, bei ſchon geübten Heuchlern, von denen man die moraliſche Ueberzeugung hat, daß ſie irgend ein Böſes insgeheim treiben, die aber zu überführen noch nicht gelungen iſt, kann die Maßregel zu einer pädagogiſchen Nothwendigkeit werden. Palmer.

*) Katholiſche Lehramtscandidaten werden auch in Württemberg nicht ſelten einzelnen Anſtalten zugewieſen, um unter der beſonderen Führung eines dazu bezeichneten und für den einzelnen Fall belohnten Lehrers in den praktiſchen Dienſt eingeleitet zu werden. Für die evangeliſchen Lehramtscandidaten dagegen können die Repetentenſtellen an den niederen theologiſchen Seminarien nur in ſehr beſchränktem Umfange die Stelle des Probejahrs vertreten, da nur eine ſehr kleine Anzahl derſelben eine ſolche Verwendung finden kann. D. Red.

einzelne rohe, träge oder ſonſt verwahrloſte Schüler zu ſeiner beſonderen Fürſorge überwieſen werden und er über den Erfolg ſeiner Bemühungen berichten. Seine Stellung den Schülern gegenüber iſt die eines wirklichen Lehrers und hat er als ſolcher bei den Cenſuren, unter Reviſion des Ordinarius, ſeine Stimme abzugeben, wie er denn auch in den Conferenzen und Prüfungen zugegen ſein ſoll; kleine Vergehen hat er ſelbſtändig in der üblichen Weiſe zu beſtrafen, bei größeren jedoch den Rath und die Hülfe des Ordinarius oder Directors in Anſpruch zu nehmen. Seine Leiſtung ſoll im allgemeinen unentgeltlich ſein und das Probejahr nicht in ſeine Dienſtzeit eingerechnet werden. Am Ende desſelben wird ihm ein Zeugnis vom Director ausgeſtellt, welches die Claſſen und Lehrgegenſtände, in denen er unterrichtet, angiebt; die Beurtheilung ſeiner Pflichttreue und Lehrgeſchicklichkeit ſoll dagegen der Behörde in einem beſonderen Berichte mitgetheilt werden, und nach der neueren Beſtimmung ſoll der Candidat, im Fall er ein derartiges Zeugnis wünſcht, an dieſe Behörde verwieſen werden. Den Candidaten, welche in den wenigen pädagogiſchen Seminarien Preußens beſchäftigt werden, wird dieſer Aufenthalt als Probejahr gerechnet.*)

Die Verordnungen der übrigen Staaten weichen, wie geſagt, nur unerheblich ab; ſo fügt die kurheſſiſche hinzu, daß die Beſchäftigung vorzugsweiſe in den unterſten Claſſen, die öſterreichiſche, daß ſie höchſtens in 2 Claſſen geſchehen ſolle; die naſſauiſche verlangt eine Probezeit von 2 Jahren; die öſterreichiſche ermächtigt den Director, nach einem halben Jahre oder im Nothfalle ſofort die Thätigkeit des Candidaten zu ſiſtiren. Die gehäſſige Beſtimmung über die Trennung des Zeugniſſes in ein geheimes und offenes, welche in der urſprünglichen Verfügung nicht enthalten war, aber ſchon 1832 gegeben wurde, iſt neuerdings wieder beſonders eingeſchärft worden. In Kurheſſen ſoll ebenfalls dem Candidaten ein verſchloſſenes Zeugnis zur Vorlegung bei ſeiner 2. Prüfung eingehändigt werden. Dagegen ſagt die hannoverſche Verfügung: „am Ende ihrer Probezeit wird ihnen von dem Vorſteher der Anſtalt ein Zeugnis über die von ihnen bewieſene Treue in Erfüllung ihrer Pflichten, über ihr Verhältnis zu Schülern und Mitlehrern und über den Grad der von ihnen erlangten Geſchicklichkeit im Unterrichte und in der Handhabung der Diſciplin ausgeſtellt werden.“ Aehnlich lautete die urſprüngliche preußiſche Verordnung, die zugleich die Unterſchrift der Ordinarien verlangte, was heute keinen Zweck mehr haben würde.

Um nun zu urtheilen, wie der Zweck dieſer Einrichtung erreicht worden, müßen wir von dem gegenwärtigen Nothſtande abſehen, der in dem Mangel an Lehrern, welche nun ſchon über 10 Jahre dauert und täglich größer wird, je mehr mit jedem Jahre die Anzahl der höheren Lehranſtalten in Preußen wächst, und in der Ueberfüllung der Anſtalten und Claſſen beſteht. Denn jetzt tritt nicht gar ſelten der Fall ein, daß Candidaten ohne jedes Examen eine volle Lehrerſtelle verſehen ſollen. Ebenſo ſind die Directoren jetzt durch den wachſenden Umfang der Anſtalten und bei der Vielſeitigkeit ihrer Verpflichtungen mehr als ſonſt verhindert, ſich der Lehramtscandidaten in der Weiſe anzunehmen, daß „die Schule ſelbſt alle weitere Einführung in die Kunſt des Unterrichts, und zwar eines erziehenden Unterrichts überflüſſig machen konnte“ (Wieſe Prß. Jahrb. v. 1860. S. 163). Aber fragen wir ohne Rückſicht auf dieſe Ungunſt der Gegenwart, wie früher ſich die Einrichtung bewährt habe, ſo ſagt Günther (d. Schulweſen im proteſt. Staate) S. 346: „die wirklichen Verhältniſſe einer gewöhnlichen Schule erlauben es ſelten, daß die Lehrer derſelben dem Candidaten die Unterweiſung und die Rathſchläge ertheilen können, welche ihm nöthig und nützlich ſind, aus dem einfachen Grunde, weil dazu mehr eigene Weisheit, Erfahrung und wiſſenſchaftlich-pädagogiſche Bildung erforderlich iſt, als ſie nach jener Einrichtung von allen Lehrern, eigentlich ohne Unterſchied, vorausgeſetzt wird.“ Die Richtigkeit dieſer Anſchauung iſt von allen Seiten beſtätigt. Man vergleiche die Urtheile der Landes-

*) Das Genaue ſ. in dem Artikel „Preußen“, S. 312 ff. D. Red.

ſchulconferenz in Berlin im J. 1849, die der weſtfäliſchen Directorenconferenz im J. 1851, die oben erwähnte darauf bezügliche Abhandlung von Mützell, die Aeußerungen von Eckſtein in Erlangen u. a. m.

In der That muß geſagt werden: 1) nicht jeder Ort, nicht jede Anſtalt, abgeſehen von den Perſönlichkeiten, aber auch nicht jeder Director und jedes Collegium ſind zu der ſehr ſchwierigen Aufgabe geeignet, angehenden Lehrern die erforderliche Anleitung zu theil werden zu laſſen. Inſofern kann man die neuere preußiſche Beſtimmung, die ſchon vorher die Verordnungen von Kurheſſen, Sachſen und Oeſterreich enthielten, wonach dem Candidaten nicht mehr wie früher die Wahl der Anſtalt zuſteht, ſondern die Behörde ihn einer Anſtalt zuweiſt, als einen Fortſchritt anſehen. Freilich iſt heute die Sorge berechtigt, daß bei der Ausführung dieſer Beſtimmung vielmehr darauf wird geſehen werden müßen, wo das Bedürfnis am größten iſt, als wo für die Ausbildung des Candidaten am beſten geſorgt werde. 2) Damit der Probandus wirklich eine für ſeine ganze ſpätere Lehrthätigkeit erfolgreiche Einwirkung erhalte, dazu genügt nicht, daß die an ihm zu löſende Aufgabe als eine Nebenſache betrachtet werde. So iſt es aber größtentheils geſchehen; der Candidat iſt entweder, wie es heute geſchehen muß, als eine nothwendige oder mindeſtens ſehr willkommene Unterſtützung des überlaſteten Collegiums, oder, wie in größeren Städten, wo der Zudrang ſo groß war, daß die vorgeſchriebene Zahl von 2 ſtark überſchritten wurde, als ein nothwendiges Uebel angeſehen worden, das möglichſt unſchädlich gemacht werden müße. Die vorgeſchriebene Unterweiſung für ſeinen Unterricht iſt gewöhnlich höchſt dürftig geweſen. Die meiſten Beſtimmungen der Verordnung, die Controle ſeitens des Directors und der Ordinarien, das Hoſpitiren der Candidaten, das Zuweiſen beſonderer Schüler ſind ſo gut wie unausgeführt geblieben. Nur im Falle grober methodiſcher Verſtöße oder disciplinariſcher Unordnung hat ein Einſchreiten ſtattgefunden. Dies hat aber, wenigſtens theilweiſe in der Einrichtung ſelbſt gelegen. Mützell ſagt mit Recht a. a. O. S. 106: „die Beſtimmungen des Reglements ſind nicht der Art, daß einerſeits den Directoren die Mittel in die Hand gegeben wären, für die theoretiſche Fortbildung und praktiſche Ausbildung des Candidaten ausreichend Sorge zu tragen, andererſeits den Candidaten genug freier Spielraum zur Entfaltung ihres Talents und ihrer Lehrgabe geſichert wäre.“ Es muß gefordert werden, daß diejenigen Anſtalten, die ſich als geeignet für dieſe Aufgabe erweiſen, dieſelbe als eine ihrer wichtigſten Sorgen anſehen. Dazu muß dem Candidaten eine ausgedehntere und vielſeitigere Beſchäftigung in 10—12 Stunden gegeben werden; es müßen ihm nicht bloß Nebenſtunden*) übertragen werden, ſondern ſie müßen in je 2 Claſſen, wo möglich einer oberen und einer unteren Claſſe, heimiſch werden. Damit aber der Erfolg ihres Unterrichts geſichert werde, muß die Unterweiſung eine detaillirte nach Penſum und Methode ſein; ihre Lehrthätigkeit in und außer der Claſſe (Correctur) muß beaufſichtigt und an die gemachten Beobachtungen müßen belehrende Bemerkungen geknüpft werden. Die Candidaten müßen eben durchaus als ſolche behandelt werden, die zwar *lehren*, aber deren weſentliche Aufgabe iſt, daß ſie *lernen* ſollen. An einer wohlgeordneten Anſtalt, an der fortwährend einzelne Candidaten in dieſer Art beſchäftigt werden, wird daraus den daran gewöhnten Schülern gegenüber kein Uebelſtand erwachſen. Den Candidaten müßte aber nicht bloß eine Unterweiſung für ihre Lectionen gegeben, ſie müßen überhaupt ausdrücklich veranlaßt werden, ſich mit dem ganzen Organismus des Gymnaſiums, alſo mit der Vertheilung der Penſen, mit der Methode des Unterrichts wenigſtens durch eifriges Hoſpitiren in den Lehrſtunden bekannt zu machen. Hiezu würden namentlich wiederholte Prüfungen im Kreiſe der Schule, in denen beſonders die Probanden ihre Leiſtungen

*) So iſt die faſt ſelbſtverſtändliche Beſtimmung in Oeſterreich, daß der Candidat höchſtens in 2 Claſſen beſchäftigt werde, ſehr nothwendig. Wir kennen 2 Beiſpiele aus neuerer Zeit, wo Anfänger in 6 und 7 Claſſen mit je 1 oder 2 Stunden in Nebenfächern unterrichten mußten.

vorzuführen, aber auch die Methode der übrigen Lehrer und überhaupt das Ineinandergreifen eines wohlgeordneten Organismus zu beobachten hätten, ein vortreffliches Mittel sein. Der Candidat muß sich ebenso sehr des Zweckes seines Probejahrs stets bewußt bleiben, als der Director und das Collegium ihre Verpflichtung gegen die Probanden im Auge behalten müßen. Bei einer solchen intensiven Einwirkung der Anstalt auf die ihr zugewiesenen Candidaten, und bei einer nicht minder intensiven, auf diese ihre praktische Ausbildung gerichteten Thätigkeit der Probanden würde aber ein Jahr ausreichend sein. Der eigentliche Zweck des Probejahrs würde aber allerdings den Betreffenden noch bestimmter entgegentreten, wenn, wie in Kurhessen und Nassau, dem Probejahr eine zweite praktische Prüfung folgte und so der Candidat von der Benutzung dieses Jahres noch bestimmte Rechenschaft zu geben hätte. Doch dies bleibe andern Artikeln überlassen. Dr. Erler.

Probelectionen, s. Besetzungsrecht S. 582.

Productivität. Wir verstehen darunter die Fähigkeit zu geistigem Schaffen, zum Hervorbringen eigener und neuer Gedanken aus den nur im Wege der Reception gewonnenen. Wenn diese Fähigkeit unzweifelhaft das höchste Ziel ausdrückt, welches sich die geistige Bildung stecken kann, so wird doch zunächst die Frage sich aufdrängen, ob dieselbe durch die Erziehung und insbesondere durch den Unterricht *erworben* werden kann oder nicht vielmehr in ihrem Grund und Kerne eine ursprüngliche dem Einzelnen von Gott gegebene Kraft ist. Und allerdings, Productivität im vollsten Sinne des Wortes, schöpferische Kraft ist Naturgabe und kann nicht in den zu Erziehenden hineingebracht werden, wo sie nicht schon vorhanden ist. Wohl aber kann und soll die Erziehung auch hier weckend, leitend, stärkend zu Hülfe kommen; sie soll die vorhandene Kraft frei und wirksam zu machen und ihr die richtigen Bahnen zu weisen suchen. Eine unproductive Natur zu einer productiven zu erheben wird also freilich nicht möglich sein und solcher Versuch nur den Zögling in der Entwicklung der ihm sonst verliehenen Kräfte hindern, ihn von der durch seine Individualität vorgezeichneten Lebensbestimmung abdrängen. Es ist indessen üblich und wohl auch zulässig, das Wort Productivität in einem weniger weitgehenden Sinne zu gebrauchen. Und so gut jener vollere Sinn des Wortes als productionsfähig und mit productiver Kraft begabt nur sehr wenige Auserwählte anerkennen wird, ebenso zuversichtlich wird die gebräuchliche mildere Auffassung verhältnismäßig wenige finden, deren geistige Befähigung alle und jede Anlage zur Production ausschlöße. Es ist diese Art von Production freilich von jener andern und eigentlichen darin verschieden, daß in ihr das *reproductive* Element entschieden überwiegt. Aber gerade deshalb ist sie vorzugsweise geeignet, Gegenstand pädagogischer Erwägung und Wirksamkeit zu sein. Denn wenn auch die Reproduction schon ein nicht zu geringes Maß von gegebener Kraft voraussetzt, so ist doch hier der durch die vorausgegangene Reception gewonnene geistige Inhalt offenbar von weit größerer Bedeutung. Erziehung und Unterricht können hier von nicht geringer Wirksamkeit sein und verständige Führung müßte jedem, dessen Befähigung nicht erheblich unter die Linie der Mittelmäßigkeit herabsinkt, wohl das Vermögen gewähren, über die erworbenen Anschauungen, Vorstellungen, Begriffe frei und selbständig so zu verfügen, daß sie in individueller Gestaltung und in eigenthümlicher Verbindung aus ihm heraustreten.

Wie nun hat sich Erziehung und Unterricht bei dieser Aufgabe zu verhalten? Was die Erziehung angeht, so wird es vornehmlich darauf ankommen, daß der Erziehende sich die möglichst genaue Kenntnis der Individualität seines Zöglings erwerbe. Diese Forderung ist so selbstverständlich, daß es scheinen mag, als heiße sie hier aussprechen nicht mehr als eine vulgäre Phrase zur Deckung der Schwierigkeit der Sache herbeiziehen. Und dennoch ist das Postulat vollständig berechtigt, da in der That nichts seltener ist als solche psychologische Erkenntnis, und selbst das sich in sorgfältiger und eindringender Beobachtung der betreffenden geistigen und sittlichen Natur kundgebende Streben keineswegs häufig angetroffen wird. Nur zu oft fehlt den Erziehenden, ins-

besondere der Familie, jeder tiefere Einblick in das eigenthümliche Geistes- und Gemüthswesen der Kinder, oder sie beurtheilen dasselbe völlig unrichtig, das letztere namentlich, weil sie sich das zu sehen einbilden, was sie eben zu sehen wünschen. Hier kommt es nun offenbar auf ein Zweifaches an: erstlich auf die Erkenntnis des Grades der geistigen Gesammtbegabung überhaupt und zweitens auf die Erkenntnis der eigenthümlichen Richtung. Die ungleich größere Schwierigkeit liegt jedenfalls in dem Zweiten, weil die besonderen Anlagen zu ihrem Hervortreten häufig der Gunst hinzutretender Umstände bedürfen. Im allgemeinen wird der Rath gegeben werden dürfen, nicht zu früh auf hervorragende und gar im eigentlichen Sinne productive Befähigung zu schließen, scheinbar stärkerer Begabung für das Einzelne nicht zu zeitig und nicht einseitig Vorschub zu leisten, nicht zum eignen Vergnügen dergleichen früh sich offenbarende Kräfte zu überreizen und dadurch abzuschwächen, sondern die allgemeine Entwicklung, und wäre es zunächst scheinbar auf Kosten solches specifischen Talentes, sorglich zu verfolgen, vor allem im Wege ernster und sittlich stärkender Arbeit. (Vgl. die Artikel Beobachtung, Genie, Individualität.) Die Erziehung bedarf aber des Unterrichts als eines Hauptmittels zur Erreichung ihrer Zwecke, weshalb denn auch danach zu fragen ist, in welcher Weise sich der Unterricht, insbesondere der Unterricht in der Schule, zu der Productivität zu verhalten habe. Es kann nicht zweifelhaft sein, daß die Befähigung des Schülers zu productiver Thätigkeit als ein hohes, um nicht zu sagen, als das höchste Ziel unterrichtlicher Bemühung angesehen werden darf. Aber eben so wenig ist zu bezweifeln, daß dieses Ziel nur bei wenigen Auserwählten wirklich erreicht werden kann, und daß bei der Mehrzahl der Lernenden im besten Falle nur jene oben geschilderte qualitativ geringere, mehr auf Reproduction beruhende Productivität als anzustrebendes Ziel festgehalten werden muß. Auch hier, beim Unterrichte ist erstes Haupterfordernis die Erkenntnis der eigenthümlichen Natur des zu Unterrichtenden, seiner geistigen Befähigung nach Richtung und Stärke: eine Aufgabe, die der Einzelunterricht (obwohl durch den Mangel an Gelegenheit zu vergleichen wiederum gehindert) doch eher zu erfüllen vermag, als der Unterricht in der Schule, namentlich bei gefüllten Classen. Auch hier liegt ein nicht unwichtiger Grund, die Ueberfüllung der Schulclassen mit allen Mitteln zu bekämpfen, und — was ebensosehr dem Kennenlernen der Schüler im Wege ist — den zu früh schon eintretenden Fachlehrerunterricht für die späteren, ja spätesten Schuljahre aufzusparen. Nächstdem wird wohl daran festzuhalten sein, daß in die Schulzeit bis etwa zum Eintritt der Pubertätsentwicklung directe Anregungen zu productiver Thätigkeit unstatthaft sind und eher schaden als fördern. Die Thätigkeit des Lernenden soll zunächst eine receptive sein. Allein eben so nachtheilig wird eine solche misverstandene Reception wirken, welche mechanisches An- und Einlernen an die Stelle selbständiger geistiger Arbeit des Schülers setzt: ein Misverständnis, das, so grob und augenfällig es auch ist, doch leider immer noch und häufig vorkommt. Zum zweiten wird der Unterricht nicht außer Augen lassen dürfen, daß Entwicklung und Stärkung der geistigen und sittlichen Kräfte des Schülers überhaupt unter allen Umständen zugleich die Belebung und Kräftigung der individuellen Anlagen in sich enthält. Der Befähigung zur Productivität muß darum alles hinderlich sein, was der geistigen Kraftentwicklung im Wege ist. Die mannigfachen Bedenken, welche in neuerer und neuester Zeit vielfach gegen bestehende Schuleinrichtungen und ins Unterrichtswesen eingedrungene Tendenzen laut geworden sind, dürften hier namentlich mit berücksichtigt werden. Denn es scheint nur zu gewiß, daß die Zersplitterung der Thätigkeit der Schüler, die Buntheit und Zerrissenheit der Lehrpläne, das Vielerlei der Lehrgegenstände, der darin liegende Mangel an Concentration, der Druck durch zu reichlich bemessene häusliche Arbeiten — daß dies alles mehr geeignet ist, geistige und sittliche Kraft zu schwächen als zu stärken; zumal, wenn man erwägt, wie unser modernes soziales Leben nicht nur kein Gegengewicht in die Wagschale wirft, sondern vielmehr ein solches verlangt gegen seine zerstreuenden und schwächenden Einflüsse. Die Freiheit und Kraft des jugendlichen

Geistes wird durch die Masse des Lernstoffs gerade so erdrückt, wie die freiwaltende kindliche Phantasie durch die Menge von Spielsachen. Auch von dieser Seite her wird daher betont werden müßen, daß aus der Lebensgeschichte bedeutender Männer in der Regel eine unsern Tagen mehr und mehr verloren gehende Einfachheit der Bildungs- und Unterrichtsmittel, an denen sich ihre Kräfte entwickelten, uns entgegentritt, und daß noch immer das Gymnasium wegen der größeren Einheit und Einfachheit seines Unterrichtsorganismus in Bezug auf die Förderung der Productivität weit obenan steht. Kommen endlich noch diejenigen Unterrichtsgebiete in Betracht, welche dem Streben nach Erweckung, Erhaltung, Förderung, Bildung der Productivität besonderen Spielraum gewähren, so wird des Sprachunterrichts vorzugsweise zu gedenken sein, und zwar der Stil- und Aufsatzübungen. Hier aber wird auf die ausführlichen Artikel unserer Encyklopädie Bd. I verwiesen werden müßen, welche — insbesondere der Art. S. 330 fg. — zu jener Vorsicht und Beschränkung rathen, welche in der Praxis des deutschen Unterrichts in Gymnasien, Real- und Töchterschulen leider noch häufig vermißt wird. Spätes Beginnen eigentlicher Aufsatzübungen, sparsame Betreibung unter Verdoppelung der darauf in Vorbereitung und Beurtheilung zu verwendenden Sorgfalt, Einhalten engerer Grenzen in Betreff der Wahl der Themen, vor allem Beschränkung auf Reproduction selbst auf höheren Unterrichtsstufen, und behutsamstes nur ausnahmsweises Herübergreifen in das Gebiet des Producirens — das sind Rathschläge, die auch heute noch nicht für überflüßige angesehen werden können. Baldamus.

Professor, s. Lehrer S. 205.

Programm.*) Programme als Einladungsschriften zu Schulfeierlichkeiten mögen sehr lange bestehen; so finden wir in dem Progr. von Budissin 1863 ein Programm des Rector A. Rehrkorn daselbst v. J. 1592 citirt, welches außer der Antrittsrede desselben die doctrina et disciplina scholae novae in celebri Budissinensi republica enthält. Je geordneter und ausgebildeter die Schulverhältnisse gewesen sind, desto regelmäßiger mag auch das Erscheinen solcher Programme gewesen sein. Die Abhandlungen, die die Einleitung gebildet haben, sind größtentheils, wo nicht ausschließlich, von dem Rector verfaßt worden, und wie sie sich an das städtische Publicum gewendet haben, so sind sie darauf berechnet gewesen, das Interesse der Bürgerschaft und der Behörde für die Thätigkeit der Schule zu erregen. Sie haben daher Fragen aus dem Kreise der Schule betroffen, von der herrschenden Methode Rechenschaft gegeben, fromme Wünsche**) vorgetragen u. a. m. Nicht immer freilich werden die Abhandlungen so ausgedehnt und gehaltvoll gewesen sein, wie die eines Gedike, dessen sämmtliche Einladungsschriften v. J. 1779—93 in 2 Bänden gesammelt noch heute äußerst lehrreich sind, namentlich aber in die Geschichte des Schulwesens jener Zeit einen Einblick gestatten und für die Ausbildung des preußischen Schulwesens wichtig geworden sind. Aber unter allen Umständen ist ein solcher Verkehr zwischen Schule und Haus, ein Rechenschaftsbericht, den die Schule dem dabei interessirten Publicum von ihrem Thun und Treiben giebt, eine solche Gelegenheit, den Eltern und Behörden Wünsche auszusprechen, nur erwünscht gewesen und wird es stets bleiben. Der Abhandlung schloß sich auf ein oder zwei Seiten eine kurze Chronik an, kurz, weil bei dem gleichmäßigen Laufe wenig zu berichten war, so daß gewöhnlich nur der zur Universität entlassenen Schüler gedacht wurde, von denen eine ausführliche Charakteristik folgte.

*) Dieser Artikel wurde der Redaction schon vor zwei Jahren zugesendet; er konnte daher auf die ausführliche Erörterung, welcher das Programmeninstitut auf den Gymnasien der Provinz Preußen für die Directorenconferenz in Königsberg i. J. 1865 unterworfen worden ist, noch nicht Rücksicht nehmen. Eine vollständige Umarbeitung schien weder räthlich noch erforderlich; doch haben die Schlußpartieen einige Veränderungen erfahren.

**) Fromme Wünsche alter rechtschaffener Schulmänner vom Rector Meier in Verden. 4 Stück. 1782—1789.

Eine wesentlich andere Einrichtung erhielt unvermerkt das ganze Institut zunächst in Preußen, später auch in den andern deutschen Staaten, durch die preuß. Ministerialverordnung vom 23. Aug. 1824, welche die jährliche Abfassung eines solchen Programmes obligatorisch machte und für die Einrichtung desselben bestimmte Vorschriften gab, nach denen mehr oder weniger heute noch die Programme in sämmtlichen deutschen Staaten abgefaßt werden. Aus dieser Verfügung sei hier nur hervorgehoben, daß ausdrücklich verlangt wurde, das Programm müße aus 2 Theilen bestehen, aus einer wissenschaftlichen Abhandlung, die der Reihe nach vom Director und sämmtlichen Oberlehrern (später auch von den übrigen ordentlichen Lehrern) verfaßt werde, und aus den nur vom Director zu redigirenden Schulnachrichten, für deren Inhalt eine Anzahl Puncte ausdrücklich bezeichnet wurde (vergleiche den Artikel Preußen S. 325). Schon vorher (unter dem 11. October 1822) war verfügt, daß die Gymnasien derselben Provinz ihre Progkamme austauschen sollten; dieser Austausch wurde 1825 über die ganze Monarchie ausgedehnt; auf ihren Wunsch traten 1836 zuerst das Königreich Sachsen und das Kurfürstenthum Hessen hinzu, und jetzt bilden die meisten deutschen Staaten einen Verband, innerhalb dessen sämmtliche Programme ausgetauscht werden. Es gehören dazu außer den genannten, etwa nach der Zeit des Zutritts geordnet: Württemberg, Nassau, sächsische Herzogthümer, Schwarzburg, Mecklenburg, Frankfurt a./M., Lübeck, Bremen, Lippe-Detmold, Schaumburg-Lippe, Anhalt-Bernburg und Dessau, Holstein und Lauenburg, Braunschweig, Hannover, Waldeck, Oldenburg und der österreichische Kaiserstaat. Im ganzen werden etwa jährlich 350 Programme ausgetauscht. Es fehlen unter anderen: Bayern, Baden, Hessen-Darmstadt, Hamburg. Mit Dänemark, welches für sich und Schleswig ungefähr 10 Jahre dem Vereine angehörte, ist seit mehreren Jahren der Verband aufgehoben worden. — Durch diese beiden Puncte, daß der Kreis der Verfasser der Abhandlungen und daß der Kreis der Leser der Programme, denen außer den ursprünglichen und nächstbetheiligten auch die oberen Behörden und die auswärtigen Lehrercollegien hinzugetreten sind, wesentlich erweitert wurde, ist das ganze Institut verändert worden. Wir betrachten seine gegenwärtige Einrichtung, indem wir beide Theile, Abhandlung und Schulnachrichten, gesondert ins Auge fassen.

Indem jeder Lehrer zur Abfassung einer Abhandlung herangezogen wurde und alle Abhandlungen über ganz Deutschland verbreitet wurden, konnte die Bestimmung des Ministeriums, daß die Abhandlung „einen dem Berufe des Schulmannes nicht fremden, ein allgemeines Interesse mindestens der gebildeten Stände am öffentlichen Unterricht im allgemeinen oder an den Gymnasien insonderheit erweckenden Gegenstand" betreffen solle, nicht wohl aufrecht erhalten werden. Wie wäre die Wiederholung des Trivialen in trivialer Form zu vermeiden gewesen? Jedenfalls würden derartige Abhandlungen nur selten der weiten Verbreitung werth gewesen sein.*) Jeder gab vielmehr aus dem Kreise seiner Studien, was er der Veröffentlichung für nicht unwerth hielt und in den

*) Diese Befürchtung wird wohl auch Deinhardt gegenüber festgehalten werden müßen. Derselbe sagt (Zeitschr. f. d. Gymnasialwesen. Jahrg. 20. S. 644): „Die Abhandlung eines Programms entspricht ihrem Zwecke, wenn sie von einem tüchtigen Primaner mit Nutzen für seine wissenschaftliche Bildung studirt werden kann. Zu diesem Behuf muß sie eben ein Muster sein von wissenschaftlicher Behandlung einer Sache, indem sie irgend einen den Geist ansprechenden Gedanken mit logischer Strenge durchführt und in einer wahrhaft gebildeten und gewandten Sprache darstellt." Wie dankenswerth auch die vortrefflichen Aufsätze sind, mit denen Deinhardt selbst von Zeit zu Zeit das gebildete Publicum beschenkt, so wird doch schon dadurch, daß er selbst diese „wissenschaftlichen Monographieen für Gebildete" als Schriften bezeichnet, die mehr den Character eines Kunstwerks an sich tragen sollen, sich ergeben, daß die Abfassung einer solchen, die weitere Verbreitung verdiente, nur die Sache weniger sei, eine Nöthigung oder Veranlassung dazu aber viel völlig werthloses, was es selbst für den Verfasser bleiben würde, zu Tage fördern müßte.

Raum weniger Bogen zuſammendrängen konnte. Indem ſo die Abhandlungen ſehr oft ganz ſpeciellen Fachſtudien entnommen waren, konnten ſie das Intereſſe des urſprünglichen und nächſten Leſerkreiſes nicht mehr wecken, die Rückſicht auf dieſen iſt bei der Abhandlung mehr und mehr in den Hintergrund getreten, wenn auch die Anzahl derjenigen, welche jener Beſtimmung entſprechen dürften, noch immer nicht gering iſt. Andererſeits ſind dadurch, daß alle Lehrer herangezogen wurden, nicht wenige werthvolle Arbeiten, die ſonſt wahrſcheinlich im Pulte liegen geblieben wären oder zu deren Ausarbeitung es ohne jenen äußeren Antrieb überhaupt nicht gekommen wäre, zu Tage gefördert worden, und die Wiſſenſchaft kann ſich immerhin mancher für ſie dadurch gewonnenen Ausbeute erfreuen, wenn es auch dringend zu wünſchen bleibt, daß die Verwerthung dieſer Arbeiten noch mehr erleichtert werde.*)

Dadurch, daß die Schulnachrichten eine größere Ausdehnung erhalten haben, iſt aber auch für den nächſten Leſerkreis geſorgt und eigentlich der Zweck der früheren Abhandlungen erſetzt worden. Nach der obigen Verordnung ſollen aber die Nachrichten enthalten: 1) die Lehrverfaſſung, die Lehrpenſa mit Angabe der Vertheilung unter die Lehrer, die Lehrbücher, die eingegangenen Verordnungen der Behörden; nach ſpäteren Beſtimmungen auch die Angabe der Themen zu den Aufſätzen der oberen Claſſen und die der Abiturientenaufgaben; 2) die Chronik: die Feſte der Schule, die Abiturientenprüfungen, den Lehrerwechſel u. a.**), 3) ſtatiſtiſche Notizen: Anzahl der Schüler, Zu- und Abgang, namentliche Aufführung der Abiturienten, 4) die Vervollſtändigung des Lehrapparats, namentlich die Geſchenke, die Stiftungen zum Beſten der Anſtalt, 5) den Gang der Prüfung und Feierlichkeit, zu der eingeladen wird. Daneben noch anderes, was etwa der Director perſönlich dem Publicum nahe zu legen oder bekannt zu machen wünſcht. — Dieſer Theil, ſo reichhaltig ausgeſtattet, erhält je nach der Perſönlichkeit des Abfaſſers und je nach den Beziehungen der einzelnen Anſtalt ein individuelles und locales Gepräge und iſt wohl geeignet, das Intereſſe des Publicums für die Schule zu erregen. Aber auch für den weiteren Kreis der Collegen ſind dieſe Nachrichten von erheblicher Wichtigkeit. Es iſt erſichtlich, wie anregend und förderlich es ſein muß, durch dieſelben einen Einblick in die inneren Zuſtände anderer Lehranſtalten zu erhalten, die theils nach denſelben Beſtimmungen organiſirt ſind und unter gleichen Verhältniſſen wirken, theils andern Staaten angehörend andere Einrichtungen des Schulorganismus aufweiſen. Zudem iſt in ihnen ein reiches ſtatiſtiſches Material aufgehäuft, ohne welches namentlich die Mitarbeiter an

*) Ein gründliches Referat über dieſen Gegenſtand von Director Lehnerdt in Thorn, welches in den uns freundlich mitgetheilten „Verhandlungen der vierten Verſammlung der Directoren der Gymnaſien und Realſchulen erſter Ordnung in der Provinz Preußen, Königsberg 1865“ enthalten iſt, ſagt in dieſer Beziehung: Die Beſtimmung der Abhandlung iſt, den wiſſenſchaftlichen Geiſt im Lehrercollegium lebendig zu erhalten und nach außen zu bethätigen. Demgemäß muß den Verfaſſern volle Freiheit in Behandlung des Stoffs gewahrt werden und die populäre Darſtellung ebenſo geſtattet ſein, wie die ſtreng wiſſenſchaftliche. Ein jeder ſchreibe, wie er am beſten glaubt ſchreiben zu können, ſei es für ein gelehrtes oder für das bei der Schule zunächſt betheiligte Publicum. Bei pädagogiſchen Thematen iſt zu wünſchen, daß nicht ſowohl junge noch unerfahrene Lehrer ihre Ideen in dem Programm niederlegen, als vielmehr alt gewiegte Schulmänner ihre Erfahrungen bekannt machen möchten, durch welche Mittel es ihnen gelungen ſei, beſſere Erfolge zu erzielen, und vor welchen Klippen und Uebelſtänden gewarnt werden müße. Der jedesmal verpflichtete Lehrer ſoll ſeine Stelle mit einem andern vertauſchen, ſie auch an einen andern und zwar auch an einen der nicht förmlich angeſtellten Lehrer abtreten dürfen. Ausnahmsweiſe mag die Abhandlung nach Beſchluß des Lehrercollegiums auch einmal ausfallen. Was die Einwirkung der Behörde oder des Directors vor dem Druck betrifft, ſo muß eine Bürgſchaft für die Ausſchließung von abſolut Unpaſſendem oder ſchädlich Wirkendem gegeben ſein.

D. Red.

**) Lehnerdt a. a. O.: nicht aber die den Lehrern zutheilgewordenen Belobungen und Anerkennungen. D. Red.

einem Werke, wie dieſe Encyklopädie, für die Behandlung mancher Fragen ziemlich rathlos ſein würden. Jedenfalls bilden die Nachrichten ein geiſtiges Band zwiſchen den Schulen von ganz Deutſchland und haben „die eine wichtige Folge, das Gefühl der Gemeinſamkeit und Zuſammengehörigkeit, das Bewußtſein, einem großen Organismus anzugehören, welches von ſelbſt das Streben, die darin dem Einzelnen angewieſene Stelle nach beſten Kräften auszufüllen, wecken und beleben muß.“ (Dietzſch das Programmeninſtitut. Jahns Jahrb. 72. S. 588.) Inſofern iſt es dringend zu wünſchen, daß der bisherige Austauſch dieſer Schulnachrichten nicht aufgehoben, vielmehr erweitert und über ganz Deutſchland ausgedehnt werde, wenn er auch dadurch etwas beſchränkt werden könnte, daß dieſe Nachrichten etwas ſeltener zum vollſtändigen Austauſch gelangten. Andererſeits könnten die Nachrichten gewiß noch fruchtbarer gemacht werden. Zunächſt genügt es, das, was ſich jährlich faſt unterſchiedslos wiederholt, die Lehrpenſa alle 3 Jahre anzugeben, und höchſtens größere Veränderungen innerhalb dieſer Zeit mit den betreffenden Gründen anzuführen. Außerordentlich intereſſant und lehrreich ſind die Themen zu den Arbeiten der oberen Claſſen und der Abiturienten. Die jährliche Aufführung wird aber werthlos, weil in den verſchiedenen Programmen natürlich dieſelben Aufgaben zahlreich wiederkehren. Daher ſollten ſie mit andern ähnlichen Mittheilungen, z. B. über das Privatſtudium und die Art ſeiner Einrichtung, die Arbeitspläne für die einzelnen Claſſen u. a. abwechſeln. Mit Recht wünſcht Dietzſch a. a. O., daß, wie es in einzelnen Programmen geſchehen, noch häufiger die Vertheilung und Behandlung einzelner Lehrpenſa, wie ſie nicht theoretiſch in dem Kopfe dieſes oder jenes Anfängers ſich gebildet, ſondern durch die Berathungen des Collegiums feſtgeſtellt iſt, in ausführlicher Begründung Aufnahme in das Programm, vielleicht an Stelle der Abhandlung, fände.*) Das ſtatiſtiſche Material würde vielleicht auch lieber alle 3 oder 5 Jahre in paſſender Zuſammenſtellung gegeben, weil nur aus der Vergleichung ſtatiſtiſcher Angaben ſich Schlüſſe ziehen laſſen. Schülerverzeichniſſe ſind gewiß erwünſcht, aber doch von zu localem Intereſſe, ſo daß es vorzuziehen ſein dürfte, dieſelben, wie es in Züllichau geſchieht, jährlich ganz abgeſondert vom Programme herauszugeben und den Schülern käuflich zu machen, die ſtets ſtark nach denſelben verlangen.

Mit jedem Jahre iſt aber eine Frage immer dringender geworden, die zuerſt von Wieſe auf der Hamburger Philologenverſammlung 1855 angeregt und in Stuttgart zur Beſprechung gekommen iſt, ob die enormen für dieſes Inſtitut aufgewendeten Koſten, die Wieſe für Preußen i. J. 1860 auf c. 14,000 Thlr. angiebt (Prß. Jahrb. 1860, S. 138),**) ſich genügend verwerthen, und wie die Uebelſtände, welche theils die Vertheilung dieſer Maſſe von Programmen für die Centralbehörde, theils die jährlich wachſende Anhäufung derſelben für die einzelnen Schulbibliotheken mit ſich bringen, zu vermeiden ſeien. Die Königsberger Directorenconferenz, welcher dieſe Frage von der Behörde zur Erörterung vorgelegt worden war, findet dieſe Uebelſtände vorläufig noch nicht erheblich genug und entſcheidet ſich im weſentlichen für die Beibehaltung des Inſtituts in ſeiner bisherigen Form. Nicht dieſer Anſicht ſcheint das Miniſterium zu ſein, welches ſämmtliche Gymnaſien zu Referaten und praktiſchen Vorſchlägen über die Frage aufgefordert hat, infolge deſſen vorausſichtlich viel verſchiedenartige Vorſchläge eingehen werden, von denen bereits zwei von Deinhardt und von Todt im neueſten Hefte der Zeitſchr. f. d. Gymnaſialweſen (XX. 652) vorliegen. Das Miniſterium ſelbſt nimmt in ſeinem Reſcript (Stiehl Centralbl. 1866. S. 340) die in Königsberg berührte Einrichtung von Collectivbänden, die Vermittlung des Buchhandels

*) Lehnerdt a. a. O.: Notizen z. B. über das Durchſchnittsalter in den einzelnen Claſſen, Ueberſichten des Standes der Eltern, des künftigen Berufs der Abgehenden und ähnliche könnten zu fruchtbaren Schlüſſen Anlaß geben, beſonders wenn ſie allgemein und hinſichtlich der Einrichtung des Formalen durch die Hand eines kundigen Statiſtikers angeordnet würden. D. Red.

**) Nach Lehnerdt a. a. O. 18,000 Thlr. jährlich für Preußen, 25,000 Thlr. für Deutſchland.

und die Einführung eines dreijährigen Turnus zwiſchen den Provinzen als zu ventilirende Fragen auf.

Zur beſſeren Verwerthung der Abhandlungen gehört 1) daß ihr Inhalt genügend bekannt werde. In Züllichau curſiren ſämmtliche Programme in Heften von 10—20 Stück bei ſämmtlichen Lehrern regelmäßig und werden erſt dann nach den Anſtalten geordnet in Fächern, die in alphabetiſcher Reihe folgen, aufbewahrt.*) Es iſt nicht zu leugnen, daß ſie auf dieſe Weiſe ſchon jetzt einen unverhältnismäßigen Platz in der Bibliothek einnehmen, der durch Einrichtung von Collectivbänden außerordentlich vermindert werden würde. Ferner haben die meiſten für die höheren Lehranſtalten beſtimmten Zeitſchriften ſchon ſeit längerer Zeit Ueberſichten über die Programme gegeben. Dieſe genügen aber in ihrer jetzigen Form durchaus nicht; ſie geben zu wenig und zu viel. Zu wenig, indem nicht entfernt Vollſtändigkeit und Gleichmäßigkeit vorhanden iſt; die Programme ganzer Provinzen und Staaten bleiben unberückſichtigt, ebenſo finden faſt nur die philologiſchen Abhandlungen eine Beſprechung. Zu viel; denn ſie ſollten nicht den Zweck verfolgen, die Lectüre der Programme ſelbſt überflüßig zu machen, ſondern den, dazu zu veranlaſſen, alſo das Beſſere hervorhebend regelmäßig und ſchnell, aber kurz den Inhalt, Zweck und Werth ſämmtlicher Abhandlungen bezeichnen. Aus den Schulnachrichten brauchten ſie nur auf beſondere Vorgänge oder Eigenthümlichkeiten hinzuweiſen, könnten aber in zwei Tabellen die Geſammtfrequenz und die Anzahl der Abiturienten ſämmtlicher Anſtalten einer Provinz zuſammenſtellen. Wahrſcheinlich wird dieſer Zweck nur durchgreifend erreicht werden, wenn ein thätiger Verleger veranlaßt wird, die Sache in die Hand zu nehmen und etwa in einer Zeitſchrift: Programmenſchau, wie ſie Deinhardt vorſchlägt, zur Ausführung zu bringen. 2) Die Abhandlungen müßen nach ihrem Inhalt zuſammengeſtellt ſein.**) Mehrere Anſtalten führen nach den Disciplinen geordnete Kataloge über die einzelnen Programme. Warum ſoll aber die damit verbundene große Mühe jeder einzelnen Anſtalt zugemuthet werden? Es müßte eine bibliographiſche Zuſammenſtellung ſämmtlicher in einem Jahre erſchienenen Programme erfolgen, in welcher dieſelben nach alphabetiſcher Ordnung der Orte mit den vollſtändigen Titeln der Abhandlungen aufgeführt werden und welcher ein ſyſtematiſch geordnetes Regiſter angefügt ſein müßte. Dasſelbe würde dann alle 5 oder 10 Jahre durch ein Geſammtregiſter zuſammengefaßt. Der Wunſch der Königsberger Conferenz, daß durch die Staatsbehörde und auf Koſten derſelben ein Katalog aller ſeit 1824 in Deutſchland erſchienenen Programme, mindeſtens aber der zum Austauſch gekommenen, von einem dazu geeigneten Manne angefertigt und gedruckt werde, wird wohl von vielen Seiten getheilt werden. Es exiſtiren zwar bereits größere Zuſammenſtellungen, ſie ſind aber mehr oder weniger unvollſtändig, beſchränken ſich faſt nur auf preußiſche Lehranſtalten, ja oft bloß auf Gymnaſien und Progymnaſien. Die erſte von Wieniewski (Münſter 1848) enthält die Programme der preuß. Gymnaſien von 1825—41, auf preußiſche Gymnaſien und Progymnaſien beſchränken ſich auch die Verzeichniſſe von Hahn in Salzwedel (Progr. 1854 über die J. 1842—1850, und Progr. 1864 über die Jahre 1851—60); daneben exiſtiren noch Verzeichniſſe von Joh. v. Gruber (1825—40) und von Reiche in Breslau (Eliſabeth, 1825—40); ſämmtliche Programme der am Programmentauſch theilnehmenden Staaten von 1851—63 verzeichnet Vetter in Luckau (Progr. daſ. 1864 u. 1865)***). — 3) Die Abhandlung muß auch leicht durch den

*) Lehnerdt a. a. O. empfiehlt Berichterſtattung über die werthvolleren der neueingelaufenen Abhandlungen in der Conferenz. D. Red.

**) Eine bedeutende Minderheit ſtimmte bei der oben angeführten Verſammlung der Directoren in Königsberg für die Zuſammenſtellung nach Anſtalten. Für die Wahl des gleichen Formats (Quart) ſtimmt eine große Mehrheit. D. Red.

***) Lehnerdt a. a. O.: Zu wünſchen wäre die von Staatswegen angeordnete Abfaſſung eines vollſtändigen Kataloges aller ſeit der Einrichtung des Programmentauſchs erſchienenen Programme nach beſtimmten Rubriken und Fortſetzung deſſelben in regelmäßigen Friſten. Eine bedeutende Minderheit ſtimmte gegen dieſen Wunſch. D. Red.

Buchhandel zu erlangen ſein.*) Hierzu hat Bechſtein (d. Literatur d. Schulprogramme. Leipz. 1864) und der Buchhändler Calvary in Berlin Vorſchläge gemacht. Es ſei geſtattet, hier in möglichſter Kürze die Grundzüge eines Vorſchlages anzugeben, wie die oben gedachten Uebelſtände beſeitigt werden und zugleich die Programme beſſer verwerthet werden könnten:

1. Die Schulnachrichten erſcheinen in beſchränkterer Ausdehnung als bisher alljährlich und kommen zur Vertheilung unter die Gymnaſien der Provinz durch die Provincialbehörde, unter das zunächſt für die Anſtalt ſich intereſſirende Publicum durch den Director. Als Einleitung könnte die kurze Behandlung einer pädagogiſchen Frage u. a. dienen. Sie erhalten ein vorzugsweiſe locales Gepräge.

2. Alle 3 Jahre erſcheinen an Stelle dieſer Schulnachrichten Programme, welche enthalten a) eine wiſſenſchaftliche Abhandlung, im allgemeinen in der bisherigen Form, b) die Schulnachrichten in größerer Ausdehnung als bisher, und namentlich mit Aufnahme deſſen, was für ein ausgedehnteres pädagogiſches Publicum Intereſſe haben könnte. In Bezug auf die Herausgabe findet zwiſchen den Provinzen ein dreijähriger Turnus ſtatt. Die Hülfe des Buchhandels könnte aber etwa in folgender Weiſe in Anſpruch genommen werden. Einem Commiſſionär, der contractmäßig für eine oder mehrere Provinzen die Beſorgung übernimmt, wird das Manuſcript zu der wiſſenſchaftlichen Abhandlung frühzeitig zugeſchickt, worauf derſelbe Druck und Herſtellung ſämmtlicher zu einem beſtimmten Termine erſcheinenden Programme derſelben Provinz in gleichförmiger Weiſe beſorgt; zu gehöriger Zeit verſendet er a) die am Orte der Anſtalt ſelbſt durch den Director zur Vertheilung gelangenden Exemplare an dieſen, b) die zum weiteren Umtauſch beſtimmten in nicht zu ſtarken, nach der alphabetiſchen Ordnung der Anſtalten zuſammengebundenen Collectivbänden an die Centralbehörde, c) behält er eine Anzahl zum Verkaufe 3 Jahre lang auf Lager, nach welcher Zeit er den Reſt mit der Berechnung der betr. Anſtalt zuſchickt. In ähnlicher Weiſe geſchieht die Herſtellung der Schulnachrichten, von denen jedoch keine auf dem Lager zurückbehalten zu werden brauchten. Die Collectivbände der Schulnachrichten ſind von denen für die Abhandlungen zu trennen. Ob den am Orte zu vertheilenden Programmen auch die Abhandlungen zugefügt werden ſollen, wird von dem Charakter derſelben abhängen und muß dem Director überlaſſen bleiben. Der Commiſſionär hat zugleich die Anzeige der ſämmtlichen Titel, die oben angedeutete bibliographiſche Zuſammenſtellung und die erwähnte Kritik der Abhandlungen zu veranlaſſen. — Nach dieſem Vorſchlage würde die große Laſt, die der Centralbehörde und den Verwaltern der Bibliotheken aus der Vertheilung, Regiſtrirung und Aufbewahrung der Unmaſſe von Einzelexemplaren jetzt erwächst, ſehr vermindert, eine Erſparung an Koſten und eine denſelben mehr als bisher entſprechende Verwerthung der Programme erreicht werden. Dagegen wäre es ſehr zu bedauern, wenn das preußiſche Miniſterium, welches der Laſt der Vertheilung ſehr wünſcht überhoben zu ſein, „den Tauſch, ſoweit er von der einen oder der andern Seite gewünſcht wird, der Vermittlung durch den Buchhandel ganz überlaſſen“ wollte. Denn nur dadurch, daß die Behörde die Sache in der Hand behält, wird erreicht werden, daß wenigſtens dies allgemeine Band zwiſchen den Schulen Deutſchlands vor Zerreißung wirkſam bewahrt bleibe. Dr. **Erler.**

Progymnaſium (vgl. die Artikel: Gymnaſium, Lyceum, Pädagogium, Lateinſchule). Der Ausdruck „Progymnaſium“ (προγυμνάζειν, προγύμνασμα), zu welchem in

*) Auch Lehnerdt erkennt hierin das einzig zweckmäßige Mittel zur Verbreitung der Programme in weiteren Kreiſen, giebt aber dem von Buchhändler Calvary in Berlin veröffentlichten Vorſchlag den Vorzug vor dem Bechſtein'ſchen. Da jedoch auch bei jenem das Gelingen von dem guten Willen der einzelnen Verfaſſer abhängt, ſo ſchlägt L. vor, die Provincialſchulcollegien ſollten es übernehmen, der genannten Buchhandlung die erforderliche Anzahl von allen Programmen zuzuſtellen, worauf dieſe verpflichtet werden könnte, eine Ueberſicht derſelben alljährlich auszugeben und allen Anſtalten unentgeltlich zu übermachen. D. Red.

der modernen Schulsprache der Ausdruck „Proseminarium" als Vorstufe für das philologische Seminar an Universitäten eine Analogie bietet, schließt eine Beschränkung des Ausdrucks „Gymnasium" in sich, soferne dadurch selbständige Anstalten humanistischer Richtung bezeichnet werden, welche nur den Unterbau eines Gymnasiums in größerer oder geringerer Ausdehnung enthalten. Da derselbe nur auf selbständige Anstalten angewendet wird, so heißen die unteren oder mittleren Classen von vollständigen Gymnasien niemals Progymnasien.*) Vielmehr werden diese, soferne sie eigene Unterabtheilungen bilden, mittleres oder unteres Gymnasium benannt. Die Benennung Progymnasium aber entspricht der anderwärts vorkommenden Benennung: Lyceum (in Württemberg), Gymnasium (in Baden), Pädagogium, Lateinschule. Soferne diese selbständigen Anstalten aber einen humanistischen Charakter haben müßen, kann das Wort nie auf parallele realistische Classen angewendet werden, vielmehr werden, wo solche realistische Classen daneben vorhanden sind, was sich öfters findet, dann eben zur Unterscheidung von diesen die humanistischen Classen Progymnasialclassen genannt. Etymologisch liegt in dem Ausdruck einerseits die nahe Beziehung zu „Gymnasium" ausgesprochen, andererseits ist damit constatirt, daß das Progymnasium noch nicht Gymnasium ist; das Gleiche liegt in dem Worte πρόθυρον in seinem Verhältnis zu θύρα, das Wort „Gymnasium" aber ist hier in dem ganz bestimmten Sinne vorausgesetzt, in welchem die Schulsprache in Preußen dasselbe recipirt und autorisirt hat, wo es infolge einer ausdrücklichen Ministerialverfügung v. 12. Nov. 1812 unter Betonung der obersten Classen alle diejenigen gelehrten Anstalten bezeichnen soll, welche das Dimissionsrecht für die Universität haben.**)

Im nördlichen Deutschland nun sind vor allem in Preußen die Progymnasien als eine beschränktere Art von Gelehrtenschulen förmlich organisirt und amtlich so benannt. Es wird sogar unterschieden zwischen vollständigen und unvollständigen Progymnasien. Vollständige nemlich sind 6classige Progymnasien, welche bis zu Secunda sich entwickelt haben und dieselben Berechtigungen genießen, die den entsprechenden Classen vollständiger Gymnasien zustehen, welche deshalb von der Aufsicht der k. Regierung in das Ressort des k. Schulcollegiums der Provinz übergehen.***) Die unvollständigen Progymnasien umfassen nur die Classen VI bis IV, höchstens bis III. Die Zahl der Progymnasien im Königreich Preußen wird von Wiese a. a. O. S. 415 für den Stand von 1864 auf 28 angegeben,†) während die Zahl der Gymnasien im Königreich sich im J. 1866 auf 155 belief.††) Jedenfalls erhellt aus diesen Zahlen, welche untergeordnete Bedeutung in Preußen diese kleinern unvollständig organisirten Anstalten gegenüber von den Gymnasien haben.

Ohne Zweifel unter dem Einflusse der preußischen Einrichtungen und der preußischen Schulsprache ist der Ausdruck „Progymnasium" auch in andern Ländern des nördlichen Deutschlands zur Geltung gekommen. Wenigstens begegnet uns in Hessen-Darmstadt, Baden, Württemberg, Bayern, Oesterreich nirgends der Ausdruck „Progymnasium," wohl aber sind hier für die gleiche Sache Benennungen üblich, wie: Lateinschule, Unter-, Mittelgymnasium, auch Gymnasium selbst, Lyceum, Pädagogium.

*) Eine Ausnahme bildet der Sprachgebrauch im Herzogthum Anhalt, wo (vgl. den Artikel Anhalt) „die 3 Unterclassen der eigentlichen Gymnasien als Progymnasien für die Oberclassen vorbereiten;" wenn anders die Ausdrucksweise nicht auf Rechnung des Referenten zu setzen ist. Mushacke, Schulkalender für 1866 S. 112, weiß nichts von diesem Ausdruck.

**) Vgl. Wiese, Das höhere Schulwesen in Preußen S. 21. In ähnlicher Weise wird auch in den Statuten des Stuttgarter Gymnasiums v. J. 1686 unterschieden zwischen classes scholasticae und gymnasticae.

***) Wiese a. a. O. S. 26, vgl. mit S. 667.

†) Etwas abweichend davon giebt Mushacke im Schulkalender für 1866 die Zahl 26 an. S. 15.

††) Wiese giebt für 1864 die Zahl 145 an.

Man wird daher nicht weit fehl gehen, wenn man als Grenzſcheide dieſes Sprachgebrauchs die neueſtens auf politiſchem Gebiet beliebte Mainlinie annimmt, wobei freilich das Königreich Sachſen auszunehmen wäre, welches keine Anſtalten dieſes Namens hat, während andererſeits in der Schweiz (Appenzell, Bern, Genf) ſich deutſche und franzöſiſche Progymnaſien finden.

Jenſeits der Mainlinie aber treffen wir in Hannover neben 16 Gymnaſien 12 Progymnaſien, in Kurheſſen neben 6 Gymnaſien 2 Progymnaſien, in Oldenburg 4 Gymnaſien und ein Progymnaſium. In Braunſchweig theilt ſich das herzogliche Geſammtgymnaſium der Stadt, neben welchem noch vier andere Gymnaſien beſtehen, in 3 geſonderte Abtheilungen, nemlich in das Obergymnaſium, Progymnaſium und Realgymnaſium. Das Progymnaſium, welches (vgl. d. Art. Braunſchweig Bd. I S. 746) 5 Claſſen umfaßt, hat wie das Realgymnaſium einen eigenen Vorſtand. Sonſt ſcheint der Ausdruck Progymnaſium weder in Deutſchland noch in andern Ländern vorzukommen. Hirzel.

Promotion, ſ. Cötus S. 881.

Prorector, ſ. Lehrer S. 205.

Provincialſchulconferenzen. Periodiſch wiederkehrende, amtlich veranlaßte und geleitete Verſammlungen von Gymnaſialdirectoren beſtimmter Landestheile ſind in dieſem Werke (ſ. Art. Lehrerverſammlungen IV. 258, und: Lehrplan daſ. 294) zwar ſchon mehrfach erwähnt, jedoch keiner näheren Beſprechung unterzogen worden. Dieſelben bilden indes ein ſo weſentliches Moment in der Entwicklungsgeſchichte unſerer höheren Lehranſtalten, daß eine überſichtliche Darſtellung ihrer Entſtehung und Wirkſamkeit wenigſtens für die Geſchichte der deutſchen Pädagogik einiges Intereſſe darbieten wird. Von den Lehrerverſammlungen, welche nach Zeit, Ort, Gegenſtänden und Gang ihrer Verhandlungen lediglich auf den Verabredungen der zu ihnen freiwillig zuſammentretenden Theilnehmer beruhen, unterſcheiden ſie ſich eben durch jenen amtlichen Charakter; von den dieſen Charakter ebenfalls tragenden Landesſchulconferenzen, wie ſie im J. 1848 in Hannover, und im J. 1849 in Preußen ſtattgefunden haben, weichen ſie dadurch ab, daß bei den letzteren der Lehrerſtand als ſolcher berufen war, durch ſelbſtgewählte Vertreter der Staatsregierung bei der Vorbereitung ihrer Schulgeſetzentwürfe ſeinen ſachverſtändigen, gutachtlichen Beirath zu ertheilen, während bei den Provincialſchulconferenzen nicht der Lehrerſtand als Ganzes, ſondern jede einzelne höhere Lehranſtalt als ein ſelbſtändiger, lebenskräftiger, unter beſtimmten Verhältniſſen entſtandener und entwickelter Organismus ihre Vertretung, und zwar durch ihren Director als ihren natürlichen und geſetzlichen, gewißermaßen gebornen Vertreter finden, durch ihn ihre Erfahrungen zur Geltung bringen, und dadurch auf die Fortbildung und Geſtaltung des höheren Unterrichtsweſens in dem Verwaltungskreiſe, dem ſie angehört, den ihr nach ihren Leiſtungen gebührenden Einfluß ausüben ſoll. Die Mitwirkung der Lehrercollegien bei den Vorarbeiten für die Berathungen wird dadurch nicht ausgeſchloſſen, vielmehr als ſelbſtverſtändlich, weil in der Sache liegend, vorausgeſetzt: eben ſo wenig ſchließt jener Begriff der Provincialſchulconferenzen die Heranziehung ausgezeichneter Fachlehrer als Sachverſtändiger zu einzelnen Berathungen aus, wie denn auch eine ſolche ſchon mehr als einmal wirklich ſtattgefunden hat.

Der Gedanke, die höheren Lehranſtalten eines Landestheils durch regelmäßige, amtliche Zuſammenkünfte ihrer Vorſteher in eine nähere Verbindung zu bringen und dadurch, einer gewißen Selbſtändigkeit im einzelnen unbeſchadet, eine eben ſo wichtige Uebereinſtimmung derſelben in den Hauptgrundſätzen der Diſciplin und des Unterrichts zu erzielen, liegt eigentlich ſo nahe, daß es — zumal das ähnliche Inſtitut der Provincialſynoden innerhalb der reformirten Kirche ſchon ſeit Jahrhunderten Wurzel geſchlagen hat — faſt befremden muß, den erſten Verſuch eines ſolchen Vereins erſt um die Mitte des vorigen Jahrhunderts gemacht zu ſehen. Iſt aber auch dieſer — ſoweit der Ref. die Spuren ſolcher Conferenzen rückwärts hat verfolgen können — erſte Ver-

ſuch nur eben ein Verſuch geblieben, ſo bildet er doch, zumal die ſehr umſichtig eingeleitete Ausführung lediglich durch den Einbruch des ſiebenjährigen Krieges vereitelt worden iſt, eine wenn gleich wenig bekannt gewordene, doch ſo bedeutſame Erſcheinung in der Geſchichte unſeres höheren deutſchen Schulweſens, daß er auch in einem den jetzigen Conferenzen der Gymnaſialdirectoren gewidmeten Artikel wohl eine Stelle beanſpruchen darf. Es wird ſich dadurch zugleich Gelegenheit bieten, das Andenken eines wohlverdienten, in vielen Beziehungen ſeiner Zeit vorausgeeilten deutſchen Schulmannes zu erneuern. Daß aber jener erſte Verſuch in demſelben Theile des preußiſchen Staats gemacht worden iſt, in welchem 70 Jahre nachher ſolche Conferenzen mit günſtigerem Erfolge zum zweitenmale verſucht worden ſind und ſich ſeitdem als ein lebenskräftiges, mit dem höheren Schulweſen der Provinz auf das innigſte verwachſenes Inſtitut erhalten haben, iſt, wenn ſich auch keine Continuität des Gedankens nachweiſen läßt, doch vielleicht mehr als ein bloßer Zufall, und ein Beweis der bekannten Zähigkeit, mit welcher die Natur des weſtfäliſchen Volksſtammes an dem einmal als gut, zweckmäßig und ausführbar Erkannten feſthält.

Die Sorge, welche die Regierung Friedrichs d. Gr. während des Decenniums zwiſchen dem zweiten ſchleſiſchen und dem ſiebenjährigen Krieg dem Unterrichtsweſen zuwandte, ſollte auch den weſtfäliſchen Landestheilen nicht verloren ſein. Kaum war daher unter dem 6. April 1754 eine Landſchulordnung für das Fürſtenthum Minden und die Grafſchaft Ravensberg erlaſſen worden, als auf eine von dem (im J. 1750 errichteten) Oberconſiſtorium in Berlin ausgegangene Anregung die k. Regierung zu Minden als die Verwaltungsbehörde jener beiden Grafſchaften auch die Reorganiſation der darin befindlichen drei Gymnaſien in die Hand nahm. Der Magiſtrat zu Minden hatte eben damals durch den neu eingetretenen Prorector Mag. Mauritii einen „Entwurf einer Schulordnung vor das Mindiſche Gymnaſium“ ausarbeiten laſſen, und die k. Regierung, welche ſchon unter dem 8. Nov. 1754 die bei jenen Gymnaſien bereits vorhandenen älteren Schulordnungen eingefordert und nach Berlin geſandt hatte, erkannte in jenem Entwurfe eine ſo geeignete Grundlage für ihre Abſichten, daß „weil für die 3 Gymnaſia alhier, zu Herford und Bielfeld, da ſie a potiori nach Einem Zuſchnitt verfaſſet, eine gleichlautende Schulordnung eingeführt werden ſolle,“ ſie denſelben unter dem 20. Januar 1756 den Magiſträten in Herford und Bielefeld zur Berichterſtattung zugehen ließ; „da wir dann die Rectores aller dreien Gymnaſien anhero convociren und mit ſelbigen, wie auch anderen vernünftigen Litteratis, den Entwurf examiniren, ihn mit denen zu machenden Monitis beleuchten und collationiren, mithin eine beſtändige Ordnung concertiren wollen, welche ſodann mit Unſerer Allerhöchſten Approbation publiciret werden ſoll.“*) Auf Grund der erſtatteten Berichte, von denen beſonders der des Rectors Mölling in Herford ſich durch eine eingehende Darlegung der Mängel und Gebrechen des dortigen Schulweſens auszeichnet, wurde jener Entwurf von ſeinem Verfaſſer theilweiſe umgearbeitet und in manchen Stücken weſentlich verbeſſert, und dann unter dem 4. Januar 1757 von der k. Regierung den Magiſträten in Herford und Bielefeld nochmals zur Aeußerung und mit der Auflage zugeſandt, „nach deſſen Model ein dergleichen für daſige Schule zu projectiren und einzuſenden.“ Aber die Erledigung unterblieb, weil, wie der Magiſtrat in Herford unter dem 28. Nov. 1759 auf eine Erinnerung berichtete, „die bekanntermaßen in hieſigen Gegenden eingefallenen Kriegs-Troublen und ſonderlich die allhier ¾ Jahre lang gehabte feindlich franzöſiſche Invasiones und beſtändige Ueberzüge uns behindert — — — ſondern mittlerweile alle unſere gewöhnlichen Geſchäfte und Obliegenheiten bei Seite ſetzen, hingegen alle unſere Aufmerkſamkeit lediglich darauf

*) Eine kurze Mittheilung über dieſe Verhandlungen iſt von dem Ref. bereits in der 13. weſtfäliſchen Directorenconferenz (im J. 1887) gemacht worden. Da jedoch die nur als Handſchrift gedruckten Protokolle dieſer Conferenzen nicht für die Oeffentlichkeit beſtimmt ſind, ſo hat Ref. geglaubt, das Weſentliche hier nochmals wiederholen zu dürfen.

richten müßen, um unſrer armen Stadt und Bürgerſchaft bei deren feindlicher Ueberziehung ihr Schickſal ſoviel möglich und an uns geweſen, erträglich zu machen." Daher die (ſtillſchweigend genehmigte) Bitte um Friſtgewährung, bis der Krieg zu Ende „und wir einigermaßen reſpiriret." –

Die beabſichtigte Gymnaſialreform wurde nun auch nach Herſtellung des Friedens wieder aufgenommen, aber für jedes der drei Gymnaſien getrennt behandelt und durchgeführt. Für die in Ausſicht genommene Directorenconferenz war über den Drangſalen des Krieges, von welchen Minden und Ravensberg beſonders in den Feldzügen von 1757 und 1759 ſchwer betroffen wurden, der günſtige Zeitpunct vorübergegangen, weil es nachher, ohne daß in der Oberaufſichtsbehörde ſelbſt ein Wechſel der leitenden Perſonen eingetreten wäre, doch an einer mit unmittelbarer Betheiligung für die Idee einer ſolchen Conferenz eintretenden Perſönlichkeit, ſonach an dem eigentlich treibenden Elemente gefehlt zu haben ſcheint. Auf die Beantwortung der Frage, in welchem Manne dieſes Element muthmaßlich zu ſuchen ſein werde, führt die Erwägung, daß in dem, die Schulordnungen einfordernden und den Erlaß eines Schulreglements für die Provinz ankündigenden Regierungsreſcripte vom 30. Nov. 1754 noch von keiner mündlichen Berathung eines ſolchen Reglements die Rede iſt, daß die Abſicht einer ſolchen erſt ausgeſprochen wurde, nachdem der von Mauritii ausgearbeitete Entwurf einer neuen Schulordnung für das Gymnaſium zu Minden in die Hände der k. Regierung gelangt war, und der Berathung mit denen Geiſtlichen „und Schulmännern" dann nochmals in einem Erlaſſe vom 9. Juli 1756 gedacht wird; daß der Entwurf ſelbſt wenigſtens für eine Frage (bei der deutſchen Vorbereitungsclaſſe, der ſogenannten Nona: „wieviel von der Schulordnung vor die teutſchen Schulen auf dieſe Claſſe angewandt werden könne?*) auf ihre Erledigung durch eine Conferenz hindeutet, und daß die k. Regierung zu Minden auf die beabſichtigte Convocation der Rectoren nicht zurückgekommen iſt, als ſie nach Beendigung des Krieges und zu einer Zeit, wo Mauritii bereits das Rectorat zu Minden niedergelegt hatte, die Schulreform wieder vornahm. Es erſcheint hiernach mehr als wahrſcheinlich, daß Mauritii*) es geweſen, welcher

*) Friedrich Maximilian Mauritii wurde am 17. Auguſt 1724 zu Lörrach in Baden (unweit Baſel) geboren. Der dritte Sohn des dortigen früh verſtorbenen Superintendenten Chriſtoph M., fand er mit zwei älteren Brüdern Erziehung und Schulbildung in dem Waiſenhauſe zu Halle, widmete ſich ſpäter mit beiden der Theologie, und kehrte auch mit ihnen nach vollendeten Studien in ſeine Heimat zurück, wo die beiden älteren ſehr bald ins Pfarramt eintraten, während er ſelbſt als Hauslehrer die Vorbereitung zweier Zöglinge für die Univerſität übernahm. Als Leiter ihrer Studien kam er dann abermals nach Halle, und beſchäftigte ſich hier gleichzeitig eingehend mit dem Studium der Pädagogik, unterrichtete auch in den Schulen des Waiſenhauſes und erwarb ſich durch eine öffentliche Disputation de methodo scientifica ejusque applicatione ad linguas docendas die philoſophiſche Doctorwürde. Noch bevor er nach Erledigung der übernommenen Verpflichtung abermals in ſein Vaterland zurückkehren konnte, wurde er durch ſeinen Lehrer und Gönner D. Baumgarten dem Magiſtrate zu Minden empfohlen, welcher jetzt eben (im J. 1754) den Prorector Lüdecke wegen ſchlechter Lehrmethode, disciplinariſcher Unfähigkeit und anſtößigen Lebenswandels entlaſſen hatte, und nun für dieſen zur Unterſtützung des gutmüthigen, aber ſchwachen Rectors Opitz, und zur Hebung des durch Hader unter den Lehrern, wie durch Trägheit, Roheit und Zügelloſigkeit der Schüler tief geſunkenen Gymnaſiums einen tüchtigen Nachfolger ſuchte. So wurde M. noch in demſelben Jahre als Prorector und Rector design. an das Gymnaſium nach Minden berufen. Hier ſtellte er vor allem mit kräftiger Hand die gänzlich verfallene Zucht in der Anſtalt wieder her, und daß er dabei der unbändigen Jugend gegenüber auch außerordentliche Mittel nicht ſcheute, zeigt u. a. ein Bericht eines ſeiner Schüler, des nachherigen Bürgermeiſters und Scholarchen Diederichs in Herford vom 14. Januar 1780, worin derſelbe zur Rechtfertigung der von ihm gegen die Widerſpenſtigkeit der Herforder Primaner ergriffenen draſtiſchen Maßregeln (— er hatte jedem der 7 rebelliſchen Primaner 10—12 Stockſchläge geben laſſen, und die k. Regierung in Minden fand das ſo vollſtändig gerechtfertigt, daß ſie die beſchwerdeführenden Primaner nochmals protokollariſch

jenen Gedanken zuerſt gefaßt und ihm durch den unmittelbaren Einfluß ſeiner begabten Perſönlichkeit bei den leitenden Perſonen in der k. Regierung Eingang verſchafft habe:

ſcharf zurechtweiſen, und ſie „bei bezeigter fernerer Petulanz mit ähnlicher Züchtigung, oder aber mit dem gewöhnlichen Civilarreſt" bedrohen ließ —) ſich namentlich auch auf das Beiſpiel des Gymnaſiums zu Minden beruft, „als von welchem letzteren ich als Augenzeuge bekunden kann, daß Großprimaner, die den Jahren und ihren Kenntniſſen nach über die hieſigen weit erhaben ſind, von Stockſchlägen nicht eximirt geblieben, wenn ſie auch bei weitem keine ſolchen Exceſſe verübt, als dieſe ſich haben zu Schulden kommen laſſen." Durch dieſe Energie gelang es ihm denn auch, mit Hülfe eines (wahrſcheinlich von ihm ſelbſt herbeigeführten) Regierungsbefehls vom 17. Juni 1756 das ſchon wiederholt verbotene, aber trotzdem immer fortbeſtandene Degentragen der älteren Schüler für alle Zeit auszurotten. Mit gleicher Entſchiedenheit unternahm er alsdann, nachdem unter den Lehrern ſelbſt durch ſeine Einwirkung ein beſſeres Verhältnis hergeſtellt worden war, die Umgeſtaltung des ganzen Unterrichtsſyſtems. Die dringende Nothwendigkeit einer ſolchen ergiebt ſich am beſten aus dem Blicke in einen noch vorhandenen, von demſelben Rector Opitz für das J. 1739 aufgeſtellten Lectionsplan. Geſchichte, Mathematik, Naturwiſſenſchaften, deutſche und franzöſiſche Sprache fehlen in dieſem Lectionsplane ganz; im Griechiſchen wird in den oberen Claſſen nur das Neue Teſtament geleſen, Rechnen und Schönſchreiben in den unteren Claſſen, ſelbſt in der deutſchen Elementarclaſſe (Nona „perperam Nulla dicta") nur für freiwillige Theilnehmer („addiscere cupientibus") gelehrt: dafür finden ſich in der erſten Claſſe (damals Tertia genannt) im Lateiniſchen neben einander Plinii Epist. und Ovid. Trist. lib. I., zugleich exercitia poetica in genere elegiaco; in der erſten und zweiten Claſſe combinirt: Cicero in Catil., de offic. und Epist., ferner Horat., Cäſar, Juſtin. und Salluſt., zugleich lateiniſche Epiſtolographie in Exercitien, und praecepta et exercitia poetica et oratoria, und dazu außer Geographie auch noch Dogmatik nach Tremsdorf, „ita ut dicta probantia idiomate graeco et hebraeo memoriae mandentur." Dieſer verkehrten, auf einer planloſen Einſeitigkeit beruhenden Art von Concentration zu begegnen, bearbeitete Mauritii nun den oben angeführten „Entwurf einer neuen Schulordnung vor das Mindiſche Gymnaſium," welcher eigene Ideen ſeines Verfaſſers und pädagogiſche Zeitanſchauungen mit Erfahrungen auf Grund örtlicher Zuſtände und Anklänge an die Einrichtungen in den Franckeſchen Stiftungen vereinigend, in 38 §§ nicht allein einen vollſtändigen, von trefflichen methodiſchen Winken begleiteten Lehr- und Unterrichtsplan, ſondern auch eine Dienſtinſtruction für den Rector, eine ſolche für die Lehrer, und eine Disciplinarordnung für die Schüler aufſtellt, und ſelbſt ſchon eine unſern Gymnaſialcuratorien entſprechende locale Schulbehörde — hier nach dem Vorbilde der Franckeſchen Stiftungen Directorium genannt —, welche aus dem Bürgermeiſter als Scholarchen, einem Geiſtlichen als Inſpector und dem Rector „als dem eigentlichen Directore" beſtehen ſoll, in Vorſchlag bringt. Der Unterrichtsplan ſelbſt, aus welchem hier nur einige charakteriſtiſche Einzelheiten mitgetheilt werden können, beruht auf den beiden Grundanſchauungen, daß der Unterricht mehr als bisher den ganzen geiſtigen Menſchen ins Auge faſſen und deshalb auch eine vielſeitigere, mehr den Zeitverhältniſſen entſprechende Geiſtesbildung anſtreben müße, und daß, da diejenigen, welche nicht ſtudiren wollen, meiſt ſchon aus der dritten Claſſe abgehen, die eigentliche Vorbildung für die Univerſität in die beiden oberen Claſſen zu verlegen, in den vier untern (Quinta bis Octava, nach jetziger Benennungsweiſe Tertia bis Sexta) aber auch auf die Realien gebührende Rückſicht zu nehmen ſei. „Auf dieſe Weiſe würde unſer Gymnaſium eine philologiſche und Realſchule zugleich ſein." (§. 3 am Ende). Lehrgegenſtände der beiden oberen Claſſen ſind: von Sprachen die lateiniſche, griechiſche („nicht nur das N. T., ſondern auch die Profanſcribenten wohl zu verſtehen"), hebräiſche, „die deutſche nach ihrer neueren Ausbeſſerung," die franzöſiſche („wenigſtens ſoweit, daß die darin geſchriebenen Bücher können hinlänglich verſtanden werden"); von den Realien nicht nur die zu der ſogenannten „anmuthigen Gelehrſamkeit" gehörenden, als die Geſchichte mit ihren (einzeln aufgeführten) Hülfswiſſenſchaften, ſondern auch die „ernſthaften Wiſſenſchaften," nämlich Theologie, aus der Philoſophie wenigſtens die Logik und Phyſik, endlich aus der Mathematik wenigſtens die ſogenannte Mathesis pura, vornehmlich aber die Arithmetik, ſowohl die bürgerliche als die mathematiſche. Die bisherige Statiſtik und Heraldik ſoll mit der Geographie, die introductio bibl. mit der Dogmatik und Moral, oder mit der Lectio graeca und hebraea verbunden werden. Jede Claſſe erhält wöchentlich 31 Stunden; die Eintheilung derſelben in Lectiones publicae (obligatoriſche ohne Schulgeld), privatae (obligatoriſche mit Schulgeld) und privatissimae (facultative gegen

wie denn auch die Wendung des Erlaſſes vom 20. Januar 1756 über die Zuziehung „auch anderer vernünftiger Litterati“ wohl ohne Zweifel lediglich den Zweck hatte,

beſondere Bezahlung) wird mit Widerſtreben beibehalten, jedoch vorgeſchrieben, daß privatissime nur ſolche Gegenſtände gelehrt werden dürfen, „die nur vor wenige ſind und nur ad bene esse gehören;“ „dagegen ſoll kein allen Schülern unentbehrliches Stück des Unterrichts allein in den privatissimis gelehrt werden, wie z. E. ſonſt mit dem Schreiben und Rechnen geſchehen iſt, davon es gekommen, daß Schüler ſogar in höheren Claſſen, wo man ohne Schreiben nicht fortkommen kann, entweder gar nicht, oder doch ſehr langſam und ſchlecht haben ſchreiben können, im gleichen ſehr viele auch in der oberſten Claſſe nicht einmal die 4 Species des Rechnens verſtanden.“ Der Curſus der beiden oberen Claſſen ſoll zuſammen eine vierjährige Dauer haben; der Lectionsplan halbjährlich feſtgeſtellt und nach dem Lehrziel der oberſten Claſſe bemeſſen, für Zuſammenhang der einzelnen Claſſen geſorgt, und die Stundenzahl der einzelnen Lehrobjecte nach deren Wichtigkeit und Ausdehnung abgemeſſen werden. Das Lateiniſche beginnt in der ſechsten Claſſe (Octava), und hat hier das Decliniren und Conjugiren einzuüben, welches die jüngeren nach dem Vorſagen der älteren, alſo nach dem Gehör, erlernen ſollen. Von der Nona heißt es: „die Claſſe iſt eine teutſche Freiſchule, in welcher nur Currendarii ſitzen, während ſolche, die in die übrigen lateiniſchen Claſſen zu gehen gedenken, gleich von Octava anfangen. Lehrgegenſtände ſind daher: Buchſtabiren und Leſen; Sprüche, bibliſche Hiſtorie, Katechismus, Geſänge und Gebeter; Schreiben und Rechnen, was nicht mehr wie bisher privatissime getrieben werden darf.“ Gewünſcht wird noch, daß ſich hohe Gönner zuſammen thäten, den armen Currendariis reinliche Kleidung zu verſchaffen, ſollte ſie auch nur eine ſo ſchlechte Uniform ſein, als der Waiſenknaben im Halliſchen Waiſenhauſe iſt.“ Die Translocationen finden jährlich ſtatt, daher ſind auch alle Penſa jährig, und ſo zu begränzen, „daß ſie in der geſetzten Zeit mit allen Wiederholungen mit mittelmäßigen Köpfen beſtritten werden können,“ aber auch nicht ſo klein, daß ſie „mit Tändeln zu Ende gebracht werden können.“ Methode: „in allen Lectionen ſoll auf was Ganzes gearbeitet werden, daß alſo der verdrießliche Vorwurf wegfalle, daß ex omnibus aliquid et in toto nihil gelehret und gelernet werde.“ Gefordert wird daher ſorgfältiges Einüben, fleißiges Wiederholen, Vermeiden aller Ueberladung, namentlich der mechaniſchen Beladung des Gedächtniſſes. Im einzelnen: im Lateiniſchen iſt nicht bloß das Ueberſetzen, ſondern auch das Verſtändnis des Sinnes der Autoren zu erſtreben, und nach einer zweckmäßigeren Correcturmethode zu ſuchen, „da die gewöhnliche, ohnerachtet der Herculesarbeit, die der Lehrer dabei hat, ſelten ihren Zweck erreichet.“ Auch iſt darauf zu ſehen, „daß den Schülern nie ein ſchlanderhaftes Weſen im Einſchreiben der Exercitiorum geſtattet werde.“ Aus dem griechiſchen Unterricht ſoll alles wegbleiben, „was nur alsdann nöthig iſt, wenn man wolle griechiſch ſchreiben und reden lernen, als welches heutzutage von ſehr eingeſchränktem Nutzen ſein würde.“ Lateiniſche Verſionen ſind nicht zu verſtatten. „Hebräiſche Exercitien ſind überflüßig.“ In der Geographie wird gedrungen auf fleißigen Gebrauch von Karten mit Kreidezeichnung an der Tafel, Beſchränkung des Stoffes, aber ſorgfältige Berückſichtigung von Deutſchland; in der Geſchichte auf Berückſichtigung der alten Geographie. Im Leſeunterricht ſoll „den Kindern das, was ein jeder Buchſtab einer Silbe zum ganzen Schall derſelben beiträgt, beſonders gezeiget werden durch Anweiſung der Sprachwerkzeuge, die dabei gebraucht werden. Dies iſt von ſolchem Nutzen, daß in einigen Schulen die Kinder gleich auf einmal ganze Silben ausſprechen, ohne die Buchſtaben zu nennen, indem dies letztere die Kinder oft verwirret.“ (Die Lautirmethode läßt ſich für jene Zeit ſchwerlich kenntlicher charakteriſiren: M. hatte ſie alſo ſchon im J. 1755 „in einigen Schulen“ beobachtet, und ſogleich ihrem ganzen Weſen nach richtig erfaßt.) Im Rechnen viel Einübung unter Fortgang vom Leichteren zum Schwereren, aber nur brauchbare Exempel, keine „bloß curieuſen oder gar ſpielerhaften.“ In der Inſtruction für den Rector (§. 34) heißt es u. a. sub 2): „ſoll er alle Claſſen, wenigſtens einmal in der Woche unvermuthet beſuchen, eine Zeitlang in jeder bleiben, auf die Art des Vortrages acht haben, ſich nach der Aufführung der Schüler erkundigen,, das Nöthige erinnern, was aber den Lehrer betrifft, nicht öffentlich ſagen, damit deſſen Anſehen nicht geſchwächt werde.“ Auch ſoll er mit „ſeinen Gehülfen“ wöchentliche Conferenzen halten, und die Verhandlungen „in ein dazu zu haltendes Conferenzbuch“ eintragen laſſen. — Für die diſciplinariſchen Beſtimmungen des Entwurfs iſt das Ziel die Erziehung der Schuljugend zu chriſtlich frommer Geſittung; dieſelbe ſoll bewirkt werden „mehr durch die geoffenbarten Wahrheiten der Heilsordnung, als durch eine philoſophiſche Moral,“ gefördert durch das eigene Verhalten der Lehrer und deren Beiſpiel, namentlich auch im Beſuchen des öffentlichen

die Theilnahme des Prorectors Mauritii an den beabſichtigten Berathungen zu ermöglichen, denen derſelbe, weil noch nicht wirklicher Rector des Gymnaſiums zu Minden,

Gottesdienſtes, in der Theilnahme an der gemeinſamen Feier des h. Abendmahls und der Vorbereitung auf letztere, die zwar nicht als Zwang vorgeſchrieben, aber doch dringlich empfohlen wird; durch Pünctlichkeit, Ordnung und Pflichttreue derſelben auch im Kleinen („ein treuer Lehrer wird es auch vor ihn nicht zu klein achten, auf die Haare, Wäſche, Kleider, Schuhe und die äußere Reinigkeit ſeiner Schüler zu ſehen"). Die Strafen ſollen ſtets nach der Perſönlichkeit der Schüler, wie nach Art und Grad des Vergehens abgemeſſen, niemals in heftigem Zorne von den Lehrern ertheilt werden, überall aber den Charakter der Liebe tragen: Hauptgrundſatz aber iſt (§. 31, 9): „Lehrer ſollen die ſtrafbaren Handlungen lieber durch genaue Wachſamkeit und Aufſicht zu verhindern ſuchen, als ſie erſt begehen laſſen und dann ſtrafen." Auch wird den Lehrern fleißige Communication mit den Eltern über Verhalten und Leiſtungen ihrer Kinder empfohlen. Als beſondere Einrichtungen für die Förderung der Disciplin werden noch hervorgehoben: regelmäßige gemeinſame Andacht der Lehrer und Schüler beim Beginn und Schluß des Unterrichts, zweckmäßige Einrichtung der öffentlichen, nicht bloß auf die Lectiones publicae zu beſchränkenden, ſtets in Gegenwart des ganzen Coetus abzuhaltenden Schulprüfungen, und öffentliche Cenſur der Claſſen am Schluße der Prüfung; endlich zweckmäßige Anordnung der öffentlichen actua oratorii, und „mit ſolchen actibus wäre dann auch die Dimiſſion derer, die auf Univerſitäten gehen wollen, zu verbinden, welche durch eine von dem Rectore zu dieſem Zwecke einzurichtende Rede, auch durch Meldung in dem Programmate und ſonſt auf alle Weiſe ſolemniſirt werden müße, daß den Schülern ein deſto größerer Eindruck von der Wichtigkeit einer ſolchen Veränderung und ein wahrer Trieb zum Fleiß beigebracht würde." Schließlich werden dann noch im §. 38 eine Reihe von Veranſtaltungen namhaft gemacht, deren Ausführung zum Beſten der Schule wünſchenswerth ſei. Voran ſteht dabei die Anlegung einer Bibliothek und eines Apparatus mathematici et physici; weiter wird genannt die Beſchaffung von Unterſtützungen für ärmere Schüler, Beſchränkung der Privatſchulen, die Beſchaffung möglichſt tüchtiger Lehrer, und zu deren Erleichterung die Beförderung verdienter Lehrer ins Pfarramt, damit man in den unteren Claſſen ſtets friſche und unverdroſſene Candidaten habe; die Beaufſichtigung der auswärtigen Schüler durch die Lehrer, und die Ausarbeitung zweckmäßiger Schulbücher durch „die drei Rectores der Gymnasiorum in dieſem Fürſtenthum und Grafſchaft" gemeinſchaftlich und zur Erzielung einer Gleichförmigkeit in dieſen Anſtalten ſelbſt. — Von den Verbeſſerungen der zweiten Redaction ſind beſonders hervorzuheben: die Aufhebung des Unterſchiedes der ſog. Lectiones publicae privatae und privatissimae, die Beſeitigung der alten Claſſennamen Tertia, Quarta etc. bis Octava, an deren Stelle die Benennungen Prima, Secunda, Tertia a. und Tertia b, Quarta und Quinta treten, die Erſetzung der bisher ausſchließlichen Claſſification der Schüler nach dem Lateiniſchen durch das (auch in Halle auf der Latina geltende) Lectionsſyſtem, die genauere Beſtimmung der griechiſchen Lectüre in der Prima, für welche neben Geßners Chreſtomathie ſpeciell noch Homer und Heſiod, ſowie einige Reden von Demoſthenes oder Iſokrates vorgeſchrieben werden, endlich die vortrefflichen Anordnungen über das öffentliche Examen, in denen beſonders gegen das „Handwerk" angekämpft wird, daß „ein jeder Lehrer ſeine Schüler tüchtig auf ein gewißes Stück präparirt, das er auf dem Examine durchnehmen will. Die Schüler können alſo darin recht beſtehen, wenn ſie gleich das ganze Semeſter hindurch nichts gelernt haben." — Inzwiſchen war Mauritii im J. 1756 dem mit Tode abgegangenen Rector Opitz im Rectorate gefolgt; als jedoch im folgenden Jahr die Convention von Kloſter Seven den unglücklichen Ausgang des Feldzugs von 1757 beſiegelte und dadurch die Gymnaſialreform in eine ungewiße Ferne hinaus gerückt wurde, trat er noch in dieſem Jahre in das Pfarramt der lutheriſchen Hauptkirche St. Martini in Minden über. Auch in dieſer Stellung blieb er, da es ſeinem Nachfolger Mölling (bis dahin Rector in Herford) bei allem guten Willen doch an Energie gebrach, mit dem (ſeiner Gemeinde, wie noch jetzt, eingepfarrten) Gymnaſium in naher Verbindung, und als der Magiſtrat von Minden nach dem Hubertsburger Frieden die Reform der Anſtalt von neuem in die Hand nahm, erſchien ihm M. als der einzige Mann, von deſſen Einſicht und Kraft deren Durchführung mit Sicherheit erwartet werden dürfte. Daher wurde ihm, zumal er im J. 1763 Senior Miniſterii geworden war, gleichzeitig auch das ſchon durch die Schulordnung von 1697 angeordnete, aber nur ab und zu einmal beſetzte Amt eines Inspector Gymnasii übertragen, und als ſolcher führte er nun die Umgeſtaltung des Gymnaſiums nach der zweiten Redaction ſeines Entwurfes mit der noch weiteren Verbeſſerung durch, daß von nun ab

von Amtswegen nicht beiwohnen konnte, während er doch als Verfasser des Berathungsentwurfs dabei unentbehrlich war.

Fragt man nun nach den Ergebnissen, welches diese unter der Ungunst der Verhältnisse nicht zum Abschluße gelangten Verhandlungen dem höheren Schulwesen gebracht, so glaubt Ref. den wesentlichsten, wenn gleich nur mittelbaren Gewinn derselben darin finden zu müßen, daß die Idee einer von der Aufsichtsbehörde veranstalteten und geleiteten Conferenzberathung der Gymnasialrectoren über ein durch Vorlage und Berichterstattung geschaffenes Berathungsmaterial überhaupt gefaßt, von der Staatsbehörde klar und bestimmt ausgesprochen, und ihre Ausführung nicht an einer inneren Unmöglichkeit, sondern nur an unvermeidlichen äußeren Verhältnissen gescheitert war. Sie konnte deshalb in jedem geeignet erscheinenden Zeitpuncte wieder aufgenommen werden; bewahrt und gefördert wurde die Empfänglichkeit für dieselbe dadurch, daß die Erinnerung an jene Conferenzpläne sich als eine Tradition in den genannten Gymnasien fortpflanzte, wo ihrer zuletzt noch kurz vor dem Wiederaufleben dieser Conferenzen von dem Dir. Knesel in den geschichtlichen Nachrichten über das Gymnasium zu Herford (S. 62) im J. 1817 gedacht wird. Auch später noch hat die Sache in Daeke, Versuch einer Geschichte des Gymnasiums zu Minden 1830 (S. 47) wenigstens eine kurze Erwähnung gefunden.

Die gründliche Vernachläßigung, von welcher während der fremdherrschaftlichen Regierung alle nicht deren unmittelbare Interessen fördernden öffentlichen Verhältnisse betroffen wurden, ist auch an den Gymnasien der jetzigen preußischen Provinz Westfalen nicht ohne Nachwirkungen vorübergegangen. Die Beseitigung der collegialischen, aus der örtlichen Bevölkerung hervorgegangenen Magistrate und mit dieser auch aller städtischen Patronatsrechte drängte die lebendige Theilnahme der Städte an dem Gedeihen ihrer Gymnasien in den Hintergrund, und die Beaufsichtigungsweise der letzteren durch die neuen Präfecten war eben nicht geeignet, dieses Gedeihen von oben her zu fördern. Auch nach der Herstellung der preußischen Verwaltung, welche die Aufsicht über die Gymnasien der neugebildeten Provinz anfangs unter drei Bezirksregierungen zersplitterte, ließ sich eine auch nur annähernde Uebereinstimmung jener Anstalten in den wichtigsten Principien der Erziehung und des Unterrichts um so weniger erzielen,

alle vereinzelten Einkünfte der Lehrer einschließlich des bis dahin von ihnen allein und zwar von jedem aus seiner Classe bezogenen Schulgelds und anderer Nebeneinnahmen in die neuerrichtete Schulcasse gezogen, und dafür alle Lehrer auf ein aus dieser Casse zu zahlendes festes Einkommen gesetzt wurden. M. selbst hat von dieser neuen Organisation in vier von ihm in den Jahren 1765 und 1766 veröffentlichten Programmen Nachricht gegeben, am ausführlichsten in dem ersten derselben, welches im J. 1765 unter dem Titel „Vorläufige Nachricht von einer neuen Einrichtung des Gymnasii zu Minden" erschienen ist. — In dieser einflußreichen Stellung blieb M. bis zum J. 1768, wo sich ihm die Gelegenheit darbot, seinen immerfort im Stillen gehegten Lieblingswunsch nach einem akademischen Lehramte in Erfüllung gehen zu sehen. Er folgte deshalb dem Rufe als Consistorialrath und Professor an die Universität zu Bützow in Mecklenburg-Schwerin, und wirkte hier mit großer Anerkennung bis zur Wiedervereinigung dieser Universität mit der zu Rostock: bei dem Eintritt dieser Uebersiedelung blieb er seines zunehmenden Alters wegen in Bützow zurück, wo er am 5. März 1799 ohne vorhergegangene Erkrankung plötzlich und ruhig verschied. Sein Andenken wird dem Gymnasium in Minden stets ein gesegnetes bleiben! Die feste und abgeschlossene Organisation, welche die Anstalt durch ihn erhalten, hat dieselbe vor den zahlreichen Versuchen und Erschütterungen bewahrt, denen die Gymnasien Norddeutschlands in den letzten Jahrzehnten des vorigen und noch zu Anfang dieses Jahrhunderts ausgesetzt gewesen sind, und ist bei der allmählichen Einführung der neuen preußischen Bestimmungen seit dem J. 1820 so unverändert in Kraft geblieben, daß Ref. dort im J. 1817 noch als Secundaner die von M. vorgeschriebenen Autoren, namentlich Cic. epist. ad Diversos und den Suetonius gelesen hat, sich auch noch oft an die schweren Befürchtungen erinnert, welche die an die öffentliche Prüfung sich anschließende öffentliche Censur aller Classen in der nächsten Zeit vor der Prüfung bei ihm und seinen Mitschülern hervorzurufen pflegte.

als die Provinz jetzt Gymnasien alter und neuer Landestheile, evangelischer und katholischer Confession umschloß, und solchergestalt Anstalten, wie Minden mit seinem im wesentlichen noch auf der Reorganisation von Mauritii fußenden Lehrplane, Dortmund in den durch die Zeitverhältnisse abgeschwächten Formen eines Gymnasii academici, Münster und Paderborn mit ihrem auf die alten Jesuitenordnungen begründeten Unterrichtssysteme unter gleichen Berechtigungen, wenigstens gleichen Ansprüchen neben einander bestanden. Erst die (im J. 1825 auch auf die sogenannten Externa ausgedehnte) Vereinigung aller inneren Angelegenheiten der Gymnasien der Provinz in der Hand des im J. 1817 errichteten, das gegenwärtige Provincialschulcollegium mit einschließenden Consistoriums zu Münster, in welchem der um das höhere Schulwesen der Provinz hochverdiente Consistorialrath Kohlrausch im J. 1818 die von ihm bis zum J. 1830 segensreich fortgeführte Bearbeitung des Gymnasialwesens übernahm, vermochte bessere Zustände herbeizuführen und dauernd zu begründen, und als eines der wesentlichsten Momente für diesen Zweck haben sich die unter seiner Leitung nun wirklich ins Leben getretenen Conferenzen der Gymnasialdirectoren bewährt.

Auch diesmal läßt sich nicht mit unbedingter Sicherheit feststellen, von wem der Vorschlag zu solchen Conferenzen eigentlich ausgegangen sei. Kohlrausch selbst (in den Erinnerungen aus seinem Leben S. 199) lehnt, wenigstens mittelbar, die Urheberschaft ab durch die Aeußerung, daß er gern auf den Gedanken solcher Zusammenkünfte eingegangen sei. Indem er aber (ebd. S. 197) den (noch lebenden) früheren Gymnasialrector Dr. Kapp in Hamm als denjenigen bezeichnet, welcher mit Veranlassung zu den Directorenconferenzen gewesen, deutet er dadurch zugleich an, daß gleichzeitig auch noch von einer anderen Seite eine Anregung dazu erfolgt sei, und Ref. hat deshalb keine Veranlassung, an der Richtigkeit des von dem verstorbenen Director Dr. Imanuel in Minden (in mündlicher Aeußerung) erhobenen Anspruchs auf die Miturheberschaft der Conferenzen zu zweifeln. Jedenfalls aber gebührt dem würdigen Kohlrausch das unbestrittene Verdienst, den Gedanken sogleich mit lebendiger Theilnahme und einsichtiger Beurtheilung seiner Wirkungen erfaßt, die Provincialbehörde und das Unterrichtsministerium dafür gewonnen, mit richtigem Takte die äußere Form für die Conferenzen gefunden, auch, nachdem die Unkosten der beiden ersten Conferenzen von dem Ministerium bewilligt worden waren, die für die folgenden unentbehrlichen Mittel nachgewiesen zu haben, und er darf deshalb mit vollem Rechte als der eigentliche Begründer dieses in Westfalen nun schon seit länger als vierzig Jahren erprobten und bewährten Instituts betrachtet werden.

Eine äußere Veranlassung zu diesen Conferenzen wurde durch den Umstand gegeben, daß das k. Unterrichtsministerium im J. 1821 dem k. Consistorium zu Münster ein Programm des Gymnasialdirectors Gotthold in Königsberg „Ueber die Einheit der Schule" mit dem Auftrage zusertigte, dasselbe einigen ausgezeichneten Schulmännern seines Bezirkes zur Prüfung und Aeußerung mitzutheilen und demnächst unter Berücksichtigung dieser Aeußerungen sich auch selbst über die Zweckmäßigkeit und Ausführbarkeit der G.schen Vorschläge eingehend auszusprechen. Es geschah dies unter dem 24. Mai 1823 dahin, daß es viel leichter erscheine, die von G. gerügten Mängel unseres ganzen Gymnasialwesens anzuerkennen, als die Heilmittel derselben aufzufinden, und daß die von G. in Vorschlag gebrachten neuen Veranstaltungen, namentlich soweit sie die Anfertigung neuer Schulbücher betreffen, wenn auch im Principe scharfsinnig gedacht, doch praktisch unausführbar seien. Um die Einheit des höheren Schulwesens für Unterricht und Erziehung wenigstens für einen kleineren Bereich zu gewinnen, bedürfe es anderer Veranstaltungen, und dazu empfehle sich eine engere (etwa jährlich einmal zusammentretende) Vereinigung der Gymnasialdirectoren und der ausgezeichnetsten Lehrer einer Provinz, unter dem Vorsitze eines Mitgliedes des k. Consistoriums, zu gemeinsamen Arbeiten und Berathungen auf dem bezeichneten Felde; dabei wird in dem Berichte auf den durch solche Zusammenkünfte erzielten unmittelbaren persönlichen Verkehr

zum Austauſche der Erfahrungen und zur Verabredung gemeinſamer Maßregeln und Anordnungen mit Recht ein beſonderes Gewicht gelegt. Das k. Unterrichtsminiſterium genehmigte unter dem 3. Juli 1823 die Abhaltung einer erſten, unter dem 4. Februar 1824 die Abhaltung einer zweiten Conferenz der Gymnaſialdirectoren, wies jedoch unter dem 14. März 1825 auf die Nothwendigkeit hin, zur Beſtreitung der Unkoſten für die ferneren Conferenzen einen beſonderen Provincialfonds zu bilden, und gab dadurch die Veranlaſſung zur Begründung des ſogenannten „weſtfäliſchen Directorenconferenzfonds," welcher ſeine Mittel größtentheils aus verſchiedenen kleinen bei dem k. Provincialſchulcollegium eingehenden und für jenen Zweck überwieſenen Einnahmen bezieht, und ſeit einigen Jahren bei der wachſenden Zahl der betheiligten Anſtalten auch durch einen geringen jährlichen Beitrag der einzelnen Anſtaltskaſſen verſtärkt wird. Mittelſt dieſes Fonds iſt es möglich geworden, die Ausgaben für dieſe Conferenzen von der dritten ab ohne irgend einen weiteren Zuſchuß aus Staatsmitteln zu beſtreiten.

Die Conferenzen ſelbſt, deren vom J. 1823 ab bis 1863 in Weſtfalen fünfzehn ſtattgefunden, haben ſich in aller Weiſe als das trefflichſte Einigungsmittel für die auf eine gedeihliche Fortentwicklung des höheren Schulweſens der Provinz gerichteten Beſtrebungen der höheren Lehranſtalten bewährt. Schon der über die erſte Conferenz unter dem 20. Dec. 1823 an das k. Unterrichtsminiſterium erſtattete Bericht hebt beſonders hervor, „wie das Gefühl der Naturgemäßheit einer ſolchen Vereinigung ſich in jedem Mitgliede der Verſammlung ſo belebend ausgeſprochen, daß eine gehobene Stimmung ſich von Anfang bis zu Ende erhalten, und alle mit der auf das lebhafteſte ausgeſprochenen Befriedigung geſchieden ſeien, nie beſſer angewandte und zugleich inhaltsreichere Tage durchlebt zu haben." Einen gleichen Eindruck haben nach den Aeußerungen von Conferenzmitgliedern der verſchiedenſten Perioden auch die ſpäteren Conferenzen zurückgelaſſen; die Directoren, die in anderen Landestheilen, beſonders früher, einander oft nur dem Namen nach bekannt waren, ſind hier als beſtimmte, wie man wohl ſagen darf, mit Fleiſch und Bein bekleidete Perſönlichkeiten einander gegenüber getreten, haben über Freuden und Leiden des Schullebens, über Nothſtände und Bedürfniſſe ihrer Anſtalten, über verſuchte und erprobte Weiſe der Abhülfe ihre Erfahrungen, Wünſche, Vorſchläge unter ſich und mit den Commiſſarien der ſtaatlichen Oberaufſichtsbehörde ausgetauſcht, und ſind ſolchergeſtalt aus Collegen im alltäglichen Wortſinne zu Collegen in engerer Bedeutung, zu thätigen Mitgliedern eines in ſeinem Verbande die ganze Provinz umfaſſenden Directorencollegiums geworden: Gegenſätze, wie ſie anderswo zwiſchen Gymnaſien alter und neuerworbener Landestheile, älterer und neuerer Stiftung, evangeliſcher und katholiſcher Confeſſion, zwiſchen Gymnaſien und Realſchulen in unfruchtbarem, mitunter recht ſchroffem Hader hervorgetreten, ſind hier entweder gar nicht zur Geltung gekommen, oder wo die Natur der Sache ſie zu Zeiten ſichtbar werden ließ, durch den perſönlichen, die Directoren auch als Menſchen und Männer einander näher bringenden Verkehr, durch die umſichtige Leitung der Verhandlungen, durch die Gemeinſamkeit der das ganze höhere Schulweſen der Provinz umfaſſenden Intereſſen derartig ausgeglichen und vermittelt worden, daß, was daran noch als örtliche oder confeſſionelle Eigenthümlichkeit zurückgeblieben, doch dem Erzielen einer Uebereinſtimmung in allen weſentlichen Einrichtungen nicht hemmend in den Weg getreten iſt; der unmittelbaren Nachwirkung der von den Directoren mit in ihre Heimat genommenen Anregung auf die einzelnen Anſtalten und deren Lehrercollegien nicht zu gedenken. Aber neben dieſen, weniger durch ihren augenſcheinlichen, als ihren ſtill und langſam, aber nachhaltig wirkenden Einfluß warnehmbaren Folgen der Conferenzen dürfen doch auch deren materielle Ergebniſſe nicht zu gering angeſchlagen werden. Wichtige, von dem k. Unterrichtsminiſterium genehmigte organiſche Beſtimmungen (z. B. die Diſciplinarordnung für die Provinz vom J. 1833, die Inſtructionen für die Gymnaſialdirectoren von 1827 und 1856, für den hiſtoriſchen und geographiſchen Unterricht von 1830 und 1859) ſind aus den Arbeiten der Conferenzen hervorgegangen

oder doch erst nach vorgängiger Berathung in denselben und unter sorgfältiger Berücksichtigung ihrer Aeußerungen erlassen; die einzelnen Lehrgegenstände sind nach Umfang, Methode und Lehrmitteln einer nach gewißer Zeit wiederkehrenden, überall das inzwischen hervorgetretene Neue prüfend berücksichtigenden Berathung unterzogen, über die Bildung der Schulamtscandidaten, die disciplinarischen Verhältnisse, die Ergebnisse der Abiturientenprüfungen sind sowohl die thatsächlichen Zustände, als auch die Bedürfnisse und die sich an letztere knüpfenden Anträge erwogen, und wo zur Beseitigung der Uebelstände die eigenen Verabredungen nicht ausreichen konnten, manche wichtige höhere Bestimmungen, z. B. die ministeriellen Anordnungen über die Prüfungen der externen Maturitätsaspiranten bei den Gymnasien vom J. 1856, herbeigeführt worden. Auch das k. Unterrichtsministerium selbst hat diesen Conferenzen stets eine besondere Bedeutung beigelegt, und nicht allein wiederholt seine Befriedigung über den Gang und die Ergebnisse der Verhandlungen ausgesprochen, sondern auch mehrfach wichtige pädagogische Zeitfragen (z. B. über das großherzogl. Badensche Reglement für die gelehrten Schulen vom J. 1835, über die Lorinserische Frage, in neuester Zeit über die von einer Seite her angeregte Entbindung der künftigen Theologen und Philologen in der Gymnasialprima von dem Unterrichte in der Mathematik und den Naturwissenschaften) den Conferenzen zur Berathung überwiesen, und besonders innerhalb des letzten Jahrzehents auf die Begründung ähnlicher Conferenzen in anderen Theilen des Staates hingewirkt.

Das nunmehr vierzigjährige Bestehen dieser Conferenzen gliedert sich nach der Leitung derselben in drei natürliche Abschnitte. Die ersten fünf fallen noch in die Verwaltungszeit des Consistorialraths Kohlrausch, und fanden unter seinem Vorsitze statt: sie folgten in kürzeren Zwischenräumen auf einander, als die späteren, weil der wenig geordnete Zustand des Gymnasialwesens in der Provinz einestheils eine rasche Verständigung der Directoren über das hier Wesentliche wünschenswerth und selbst nothwendig machte, anderntheils aber ein überreiches Material für die Berathungen darbot. Ein näheres Eingehen auf den Inhalt dieser Verhandlungen würde wenigstens für die geschichtliche Seite unserer Gymnasialpädagogik gewiß manches bedeutsame Moment darbieten; ein solches gestattet jedoch der diesem Gegenstande zugemessene Raum nicht, und Ref. beschränkt sich deshalb auf die nachfolgenden kürzeren Andeutungen.

I. Conferenz. Soest, 30. Sept., 1., 2. Oct. 1823. Vertreten die damaligen neun Gymnasien der Provinz, sechs evangelische: Minden, Herford, Bielefeld, Hamm, Soest, Dortmund, und drei katholische: Münster, Paderborn und Arnsberg. Die Verhandlungen betrafen theils Methodisch-Didaktisches, wobei die einzelnen Lehrgegenstände besprochen und die Schulbücher für den sprachlichen Unterricht einer eingehenden Revision unterzogen wurden (der deutsche Unterricht erscheint als „weit weniger geordnet“ als der in den alten Sprachen, er werde an einigen Anstalten in den unteren Classen zum Theil noch als ein Anhängsel des lateinischen grammatischen Unterrichts betrieben. Für die Geschichte einigte man sich schon hier über den dreifachen Cursus der nachherigen Instruction, und für die Geographie legte Dir. Kapp den Entwurf der später von ihm veröffentlichten und vielfach mit Nutzen angewandten Methode vor), theils Disciplinarisches, namentlich das Bedürfnis einer provinciellen Disciplinarordnung, deren Ausarbeitung ein Mitglied übernahm, die Beaufsichtigung der auswärtigen Schüler, die Abgangszeugnisse, Schülerbibliotheken u. dgl. Hatte auch diese erste Conferenz der Natur der Sache nach noch nicht feste, zur unmittelbaren Anwendung reife Ergebnisse liefern können, so wurde doch von dem k. Unterrichtsministerium in einem Erlasse vom 4. Febr. 1824 mit besonderer Billigung hervorgehoben, „daß bei dieser ersten Conferenz, statt sich mit Discussionen über allgemeine theoretische Ideen in Hinsicht auf Pädagogik zu beschäftigen, jeder einzelne Zweig des Gymnasialunterrichts und der Disciplin zur

Sprache gebracht, und dadurch das Bedürfnis einer einsichtigen fortgesetzten Aufmerksamkeit jedes einzelnen Directors in seinem Wirkungskreise lebhaft angeregt worden" sei.

II. Conferenz. Soest, 30. Sept., 1. und 2. Oct. 1824. Wie auf der ersten Conferenz vorzugsweise der Unterricht den Gegenstand der Verhandlungen gebildet hatte, so jetzt die Disciplin. Anknüpfend an den (im Sinne der damals in den höchsten Kreisen herrschenden Anschauungen) gegen mehrere Gymnasien der Provinz erhobenen und von ihnen zurückgewiesenen Vorwurf der Betheiligung ihrer Abiturienten an verbotenen akademischen Verbindungen, kamen die Beseitigung gewißer historischer Bücher aus dem Unterrichte und den Schülerbibliotheken*), der Entwurf einer Disciplinarordnung, das Censurwesen, die bereits im Umlauf gewesene Instruction für die Gymnasialdirectoren der Provinz Brandenburg als Material zu einer ähnlichen Instruction für die hiesige Provinz, die Vertheilung der Ferien (für welche man zwar eine gleiche Dauer, keineswegs aber gleiche Lage für die verschiedenen Anstalten nothwendig erachtete), die Leihbibliotheken und Schülerbibliotheken, die Zahl und Einrichtung der Freistellen, die Silentien, die Anforderungen für den Eintritt in die unterste Classe zur Erörternng. Die Berathungen über den Unterricht, für welche einzelne Vorarbeiten bereits auf der ersten Conferenz vertheilt waren, mußten sich deshalb auf die Fortsetzung der im vorigen Jahre begonnenen Revision der Schulbücher beschränken, und konnten auch mit dieser nicht vollständig zum Abschluße gelangen, da mehrere behufs derselben eingereichte Entwürfe neuer Schulbücher den Umlauf noch nicht vollendet hatten.

Nachdem inzwischen die höheren Orts angeregte Bildung eines besonderen provinciellen Directorenconferenzfonds durch Ueberweisung bestimmter (dem Fonds nachher durch eine Allerh. Cabinetsordre vom 23. Mai 1829 für immer gesicherter) Einnahmen zu einem günstigen Ergebnisse geführt hatte, folgte die

III. Conferenz, Hamm, 17—19. Mai 1826. Zum Hauptgegenstande der Berathungen hatte die Aufsichtsbehörde diesmal den lateinischen Unterricht als den wichtigsten Zweig unseres Lehrsystems in den Gymnasien bestimmt, und darüber eingehende, den Stufengang, die Lehrmittel, die Methode, namentlich aber auch die Reihenfolge der Uebungen im schriftlichen und mündlichen Gebrauche jener Sprache darlegende Berichte eingefordert, welche jetzt den Verhandlungen zum Grunde gelegt wurden. Aus den letzteren ist besonders hervorzuheben die sehr eingehend motivirte, einstimmige Ueberzeugung aller Mitglieder, „daß es unmöglich sei, in unserer Zeit die ausgedehnten Forderungen rücksichtlich der Leistungen im Lateinischen an die Schüler unsrer Anstalten zu stellen und zu erfüllen, die in früheren Jahren gemacht worden, wo allerdings jene verlangte Fertigkeit im Lateinschreiben und Sprechen in viel höherem Grade erlangt wurde, als jetzt;" daß die Nothwendigkeit des Vocabellernens auf den unteren Classen allgemein anerkannt, zugleich aber gefunden wurde, es sei schwierig, Lehrern und Schülern den Sinn und die Liebe für diese einförmige Uebung beizubringen, daher am besten, sie an das Lesen und Uebersetzen anzuknüpfen: und daß endlich die Revision der Schulbücher für die unteren Classen kein bestimmtes Ergebnis lieferte, vielmehr eine allen Anforderungen entsprechende Grammatik sich nicht ermitteln ließ. Beim Unterrichte der mittleren Classen fand die Versammlung, daß den Schülern zu viel sprachliches und syntaktisches Gedächtniswerk in der Form der abstracten Regel zum Schaden anderer Seelenkräfte und der praktischen Fertigkeit aufgebürdet werde, sprach sich auch gegen obligatorische metrische Uebungen aus, über deren Anwendbarkeit im einzelnen nur Zeit, Umstände, wie Individualität der Lehrer und Schüler entscheiden

*) Auch die zweite Auflage der von dem Vorsitzenden der Conferenz selbst bearbeiteten deutschen Geschichte war von diesem Banne betroffen worden, weil, wie der betreffende Erlaß sich ausdrückt, „Elemente demagogischer Umtriebe darin als Resultate des Zeitgeistes vorgetragen" seien. Vergl. auch Kohlrausch: Erinnerungen aus meinem Leben, S. 228 ff.

könnten, ebenso gegen die allgemeine Einführung lateinischer Disputationen und Repetitionen, z. B. in der Geschichte, ohne sie doch da zu verwerfen, wo ein dazu geeigneter, zugleich aber ein weises Maß einhaltender Lehrer vorhanden sei. Weitere Besprechungen betrafen die von jetzt ab eingeführte Programmenschau, bei welcher jedes Mitglied über die Programme eines gewißen Landestheils Mittheilung zu machen übernahm (es sollte dabei jedoch nur eklektisch-referirend, nicht beurtheilend verfahren und besonders das beachtet werden, was für die Anstalten dieser Provinz von Bedeutung sein könne); die höheren Orts angeregte Privatlectüre der oberen Classen, gegen die, falls sie obligatorisch werden solle, sich mehrseitig ein sehr entschiedener Widerspruch erhob, endlich der Gesundheitszustand der Schüler in diesen oberen Classen, dessen Beachtung der Aufmerksamkeit der Directoren um so mehr empfohlen wurde, als sich nicht weniger als fünf Gymnasien dazu bekannten, daß seit einiger Zeit die Brust- und Unterleibsübel in diesen Classen auffallend zugenommen hätten.

IV. Conferenz. Arnsberg, 27—29. Juni 1827. Nach den vorjährigen Verabredungen sollte diesmal vorzugsweise der deutsche Unterricht behandelt werden. Den größten Theil der Zeit nahmen jedoch die sehr dankenswerthen Mittheilungen hin, welche der Vorsitzende über einen von ihm kurz zuvor ausgeführten Besuch der Gymnasien in Hannover, Magdeburg, Berlin, Pforta, Erfurt und Gotha machte, und an die sich dann längere oder kürzere Discussionen anknüpften, je nachdem eine Veranlassung in dem Vortrage selbst, oder der Rückblick auf die Verhandlungen der früheren Conferenzen sie hervorrief. In dem deutschen und mathematischen Unterrichte hatte sich nichts besonders Bemerkenswerthes herausgestellt, im Unterrichte der beiden alten Sprachen der Vortragende gefunden, daß das Wesentliche überall schon Gemeingut geworden, theils durch die verschiedenen organischen Anordnungen der Aufsichtsbehörden, theils durch die im höheren Schulwesen Deutschlands, besonders Preußens immer mehr sich feststellende Gewohnheit, endlich durch die Richtung des philologischen Studiums in den letzten Decennien, daher auch überall so ziemlich dasselbe Resultat, höchstens mit einiger gradueller Verschiedenheit, gewonnen werde. Weitere Mittheilungen betrafen den historischen Unterricht (an den meisten Anstalten schließe sich der Vortrag zu ängstlich an Buch oder Heft, halte sich zu sehr innerhalb der Büchersprache, und verliere dadurch das Eindringliche der lebendigen Rede), die Disciplin (sie scheine überall mit den gewöhnlichen Mitteln auszureichen), und die Leistungen der Abiturienten. Die schriftlichen Arbeiten der Abiturienten von den Berliner Anstalten hatte der Vortragende einsehen können und sich dadurch von ihrer Tüchtigkeit überzeugt; andrerseits aber führte ihn die bei vielen Anstalten von ihm beobachtete Sitte des Nachschreibens der Vorträge durch die Schüler (selbst bis Tertia hinab) und des Dictirens (einmal sogar der Geographie in Quinta), des vielen Docirens, des vielen Redens im akademischen Stile von Seiten der Lehrer, des wenigen, oft leisen und unvernehmlichen Sprechens der Schüler zu der Vermuthung, daß die mündlichen Leistungen der Abiturienten den schriftlichen nicht gleich stehen würden, was ihm auch an einer sehr berühmten Anstalt einer der ältern Lehrer unaufgefordert aussprach. Nach diesen Mittheilungen und den an dieselben sich anschließenden Erörterungen konnte den weiteren Berathungen diesmal nur eine kürzere Zeit gewidmet werden, zumal die verabredeten Vorarbeiten nur zum Theil eingegangen waren: man beschränkte sich deshalb auf eine kürzere Besprechung über die Lage dieser Vorarbeiten, und den, zum Theil wohl durch jene Mittheilungen hervorgerufenen Beschluß, auf der nächsten Conferenz sich vorzugsweise mit dem historisch-geographischen Unterrichte zu beschäftigen.

V. Conferenz. Münster, 10—12. Juni 1829; die Mitgliederzahl erhöht durch den Eintritt der Directoren von den beiden neu gegründeten katholischen Gymnasien zu Coesfeld und Recklinghausen. Den ersten und wichtigsten Gegenstand der Verhandlungen bildete die jetzt schon zu einer pädagogischen Zeitfrage gewordene Frage über die zunehmende Kränklichkeit der Schüler infolge ihrer Ueberlastung mit Schularbeiten. In

den Ansichten und Erfahrungen der einzelnen Directoren trat hierüber eine große Verschiedenheit hervor, doch wurde im ganzen eine Abnahme der früheren frischen und blühenden Jugendkraft, der jugendlichen Munterkeit und Freudigkeit zugegeben, und die Nothwendigkeit erkannt, den Ursachen dieser Erscheinung ernstlich nachzugehen, und mit diesen auch, soweit die Schule es überhaupt vermöge, die Mittel der Abhülfe aufzusuchen. In ersterer Beziehung wurde hingewiesen auf die zu große Zahl der, oft noch durch Privatstunden vermehrten täglichen Schul- und Arbeitsstunden, ungeeignete häusliche Erziehung, Trachten nach dem Abiturientenzeugnisse Nr. I um der Beneficien und Stipendien willen, schlechte Wohnung und Verpflegung bei vielen von den auswärtigen Schülern, zu frühes Tabakrauchen bei gleichzeitigem übermäßigem Arbeiten zur Abendzeit u. a.; empfohlen dagegen eine Beschränkung der Stundenzahl für Classe und Woche auf 32, Verlängerung des Schulcursus, besonders der Prima, zum Erzielen eines wirklichen Reifens, Einschränkung des Lehrstoffes auf das zum Erreichen des Prüfungsziels Unentbehrliche, wie der häuslichen und Privatarbeiten, regelmäßige Wiederholungen, damit später die hastige und sich überstürzende Privatwiederholung für die Abiturientenprüfung wegfalle, endlich geregelte Leibesübungen mit Einschluß des Badens. Die eigentlichen unterrichtlichen Berathungen betrafen diesmal die Anordnung, die Methode und die Hülfsmittel des historisch-geographischen Unterrichts, und stellten im wesentlichen diejenigen Gesichtspuncte fest, aus denen bald nachher die vom k. Provincialschulcollegium erlassene Instruction für diesen Unterricht hervorgegangen ist. Der deutsche Unterricht konnte nur kürzer besprochen werden; als auffallend wurde dabei von dem Referenten, Dir. Imanuel, hervorgehoben, daß dieser Unterricht in den Schulen so ungemein wenig leiste; es müße deshalb trotz seiner Schwierigkeiten mehr darin geleistet werden, oder er sei ganz unnütz. Dazu bedürfe es einer besseren Vorbildung der Lehrer (schon auf den Universitäten oder in pädagogischen Seminarien), zweckmäßigerer Hülfsmittel, mehr planmäßig geordneter Uebungen, und steter Berücksichtigung der Muttersprache in allen übrigen Lehrfächern. Das Weitere wurde der nächsten Conferenz vorbehalten. Endlich wurde noch die Nothwendigkeit einer sorgfältigen Beaufsichtigung und Leitung der Probecandidaten erörtert, und eine Circulation der in den letzten sechs Jahren auf den Gymnasien der Provinz gestellten Aufgaben für die schriftlichen Abiturientenprüfungen verabredet.

Das Ausscheiden des hochverdienten Gründers und Leitees der Conferenzen, Consistorialraths Kohlrausch, welcher im Sommer 1830 in sein engeres Vaterland Hannover zurückkehrte, um dort die Leitung des gesammten höheren Schulwesens zu übernehmen, schien anfangs die Fortdauer der Conferenzen selbst in Frage zu stellen, da die für das Jahr 1830 bestimmte Conferenz, welche in Minden gehalten und an das 300jährige Jubelfest des Gymnasiums daselbst angeschlossen werden sollte, weder in diesem Jahre noch im J. 1831 zu Stande kam. Es zeigte sich jedoch bald, daß der Nachfolger des C.R. Kohlrausch, der Consistorialrath Wagner, mit seiner gewohnten, den älteren Schulmännern der Provinz noch sehr wohl erinnerlichen Energie auch diese Gelegenheit lebhaft ergriff, um in die weitere Entwicklung des höheren Unterrichtswesens der Provinz fördernd einzugreifen. Daher ergieng schon unter dem 10. April 1831 ein Circularerlaß des k. Provincialschulcollegiums, welcher nicht nur den ununterbrochenen Fortgang der Conferenzen aussprach, sondern auch neben deren realen Ergebnissen besonders den Einfluß derselben auf die gegenseitigen Beziehungen der einzelnen Anstalten und ihrer Vorstände hervorhob. „Das wichtigste Resultat solcher jährlichen Zusammenkünfte der Gymnasialdirectoren finden wir darin, daß hiermit auch alle ihrer Leitung anvertrauten Anstalten einander allmählich näher rücken, und nicht als vereinzelte Anstalten, die nicht selten in schroffer Opposition und feindseliger Stimmung gegen einander zu stehen pflegen, sondern nur als Glieder einer großen Nationalbildungsanstalt erscheinen, welche ein Ziel anstreben, einen Zweck verfolgen, in einem Geiste handeln, deren inneres Leben auf denselben Grundansichten beruht.

Dabei kann jeder Anstalt immer noch ihre individuelle Gestalt und Farbe bleiben.“ Unter der Leitung dieses ausgezeichneten, jetzt längst heimgegangenen Schulmannes, welcher 19 Jahre hindurch (1830—1849) dem höheren Schulwesen der Provinz vorstand, haben nun abermals fünf solcher Conferenzen stattgefunden, in allen wesentlichen Puncten sich der bisherigen bewährten Weise anschließend, und von derselben nur in soweit abweichend, als die Erfahrung und die sich weiter fortbildende Gestaltung des höheren Schulwesens auch eine Fortentwicklung des Instituts dieser Conferenzen mit sich brachte oder doch als räthlich erscheinen ließ. So war, nachdem das unter der Fremdherrschaft einer gründlichen Zerrüttung anheimgefallene höhere Unterrichtswesen der Provinz allmählich und zwar unter wesentlicher Mitwirkung der Directorenconferenzen wieder zu festen, in der Hauptsache übereinstimmenden Formen gelangt war, für jährliche Zusammenkünfte kein ausreichendes Berathungsmaterial mehr vorhanden, und es erschien deshalb eine Wiederkehr derselben in längeren Zwischenzeiten dem Bedürfnisse genügend, zumal mit der wachsenden Zahl der Mitglieder sich auch die Unkosten nicht unbedeutend erhöht hatten. Andrerseits aber erschien es zur Sicherung einer pünctlichen Erledigung der für die Conferenzen erforderlichen Vorarbeiten zweckdienlicher, dieselben nicht mehr, wie bisher geschehen, auf der vorhergehenden Conferenz für die nächstfolgende zu vertheilen, sondern über alle wichtigeren Berathungsgegenstände zuvor von den einzelnen Anstalten Bericht erstatten zu lassen, und diese Berichte den rechtzeitig von der Conferenz bestimmten Referenten und Correferenten zum Vortrage in derselben zu überweisen. Dadurch wurde es zugleich möglich, die Einsicht und Erfahrung bewährter Fachlehrer, überhaupt die Arbeitskraft der Lehrercollegien mit für die Conferenzarbeiten nutzbar zu machen, und so die schon in dem ursprünglichen Plane beabsichtigte Heranziehung der ausgezeichnetsten Lehrer der Provinz zu der Thätigkeit der Conferenzen auf einem anderen Wege zu erreichen, da jener Theil des ursprünglichen Planes in der Ministerialgenehmigung für die erste Conferenz — wahrscheinlich seiner praktischen Schwierigkeiten wegen — stillschweigend beseitigt und auch späterhin nicht wieder aufgenommen worden war. Endlich aber wurden, nachdem infolge der vorläufigen Instruction für die Entlassungsprüfungen an den höheren Bürger- und Realschulen vom 8. März 1832 auch in hiesiger Provinz Anstalten mit dem Rechte der Entlassungsprüfungen nach dieser Instruction ins Leben gerufen waren, bei den vielfachen nahen Beziehungen zwischen den Gymnasien und Realschulen auch diese Anstalten seit dem J. 1837 mit in den Verband der Directorenconferenzen gezogen, und dadurch eine Gemeinschaft begründet, die sich in ihrer Wechselwirkung auf Gymnasien und Realschulen bis heute auf das wohlthätigste bewährt hat.

VI. Conferenz. Bielefeld, 25—27. Juni 1832. Den ersten Berathungsgegenstand bildete die Disciplinarordnung für die Provinz. Der nach einem früheren Conferenzbeschlusse von einem Mitgliede der Conferenz ausgearbeitete Entwurf einer solchen war, nachdem er bei allen Anstalten zur Prüfung und Aeußerung circulirt und demnächst auch dem k. Ministerium vorgelegen hatte, nach diesem Materiale von dem Vorsitzenden nochmals umgearbeitet, und erhielt jetzt, nachdem er in allen seinen einzelnen Bestimmungen durchberathen worden, diejenige Gestalt, in welcher er unter dem 1. April 1833 von dem k. Ministerium genehmigt, und dann unter dem 24. April desselben Jahres als die noch gegenwärtig geltende Grundlage der Disciplin in den höheren Lehranstalten der Provinz publicirt worden ist. Nächstdem wurde der deutsche Sprachunterricht einer sehr eingehenden Berathung unterzogen, bei welcher ein von dem Dir. Imanuel aufgestellter Plan für denselben und ein von dem Vorsitzenden ausgearbeiteter methodischer Plan für die schriftlichen deutschen Uebungen von VI. bis I. zum Anhalte genommen wurden. Mit beiden war die Conferenz in allen wesentlichen Puncten einverstanden, während sie den in dem Protokolle der Königsberger Directorenconferenz (s. unten) niedergelegten Ansichten über den deutschen Unterricht nur in beschränktem Maße beistimmen konnte. Kürzere Besprechungen betrafen die Verbindung

sogenannter Realclassen (nach jetziger Bezeichnung Parallelsectionen für die vom griechischen Unterrichte entbundenen Schüler) mit den Gymnasien, die namentlich für die Gymnasien in den kleineren und Mittelstädten nicht mehr zu entbehren seien, den Gesundheitszustand der Schüler, die gymnastischen Uebungen, und die hinsichts des Religionsunterrichts für die confessionelle Minderheit unter den Schülern bereits getroffenen oder noch zu treffenden Einrichtungen.

VII. Conferenz. Münster, 26—28. Juni 1834. Im Anschluße an die Berathungen der letzten Conferenz wurde diesmal sogleich mit einer Besprechung über den gegenwärtigen Zustand des deutschen Unterrichts in den Gymnasien begonnen. Derselbe konnte, zumal in den unteren nach dem neuen Plane und meist von den Ordinarien unterrichteten Classen, als im Besserwerden begriffen bezeichnet werden; dagegen wurde wiederum sehr über die durch den Mangel an durchweg brauchbaren Schulbüchern für diesen Unterricht hervorgegangene Verschiedenheit derselben geklagt, auch über die Stundenzahl, den Vortrag der Literatur, die deutschen Privatstudien und die metrischen Uebungen verhandelt. Daran schloß sich die Besprechung eines von dem Dir. Imanuel (Minden) vorgelegten, sehr durchdachten und vollständig durchgearbeiteten Planes zu einem deutschen Lesebuche für die beiden unteren Classen, dessen (leider unterbliebene) Ausführung die Schulliteratur um ein treffliches Buch reicher gemacht haben würde, ferner des Entwurfs einer deutschen Grammatik für die III. von dem Oberlehrer Burchard (Minden), welcher, nachdem über Anlage und Inhalt im allgemeinen referirt worden war, noch einer Commission von vier Gymnasien zur Beifügung ihrer Bemerkungen überwiesen wurde; endlich eines neuen Planes für die Einrichtung und Anordnung des sprachlichen Unterrichts auf den Gymnasien, in welchem der Verf. (Dir. Imanuel) unter scharfer Kritik der bisherigen, trotz der Masse der lateinischen Stunden in den unteren Classen doch kein auch nur leidlich befriedigendes Resultat liefernden Unterrichtsweise einen von dieser ganz abweichenden Gang vorschlug, nämlich: von Sprachen in jeder Classe eine neue, diese aber mit einer sehr großen Stundenzahl eintretend, und zwar in VI. deutsch, in V. Französisch, in IV. Lateinisch, in III. Griechisch, in II. für die Theologen Hebräisch und für die Nichttheologen etwa Englisch, dabei in III. und vielleicht auch noch in II. eine bis auf die Geschichte vollständige Trennung der Realschüler von den künftigen Studirenden. Nach der Ansicht der Conferenz würde ein derartiger, das bestehende Unterrichtssystem wesentlich abändernder Versuch an öffentlichen bereits vorhandenen Schulen nur mit vielen Schwierigkeiten gemacht werden können, was sich allerdings bei neu errichteten oder bei Privatanstalten anders verhalten möge. Dabei wurde auch das Bedürfnis einer ausgedehnteren Berücksichtigung der Nichtstudirenden zur Sprache gebracht, mit Hindeutungen darauf, daß der sprachliche Unterricht in den oberen Classen mehrfach eine Richtung einhalte, als ob es sich lediglich um die Bildung künftiger Philologen handle. Die weiteren Verhandlungen betrafen die philosophische Propädeutik (die Mehrzahl war mit solchem Unterrichte einverstanden, während einige Stimmen ihn ganz verwarfen, andre ihn auf die Psychologie beschränken wollten; auch wurde über den Mangel eines brauchbaren Lehrbuchs geklagt), die Geographie (das Lehrbuch von A. v. Roon und die Methode von Sv. Agren), die Mathematik (wobei sich die Conferenz einstimmig für den Wegfall der sogenannten geometrischen Vorübungen und für die Beschränkung des mathematischen Unterrichts in der IV. auf ebene Geometrie aussprach, auch die Frage, ob Stereometrie oder Trigonometrie früher zu lehren sei, für eine unwesentliche erklärte, wenn nur der wissenschaftliche Zusammenhang beachtet werde, und der betreffende Theil der Physik die richtige Stellung erhalte) und die Naturwissenschaften (mehrseitige Klage über den Mangel an tüchtigen und für dies Fach ausgebildeten Lehrern): ferner die Lehrcurse der einzelnen Gymnasialclassen (nach anfangs sehr divergirenden Ansichten einigte sich die Conferenz zuletzt dahin, daß die halbjährigen Versetzungen zu verwerfen, die Curse der drei unteren Classen jährig, die der drei oberen Classen zweijährig anzuordnen seien, und daß für die letzteren da, wo

beide Schülerjahrgänge im Unterricht vereinigt seien, der Lehrstoff in zwei Jahrespensa mit den erforderlichen Wiederholungen getheilt werden müße), und in kürzerer Besprechung einen Plan zur Bildung eines Pensions- und Unterstützungsfonds für die Gymnasiallehrer der Provinz, die bisherigen Wirkungen der Disciplinarordnung, den Gesundheitszustand der Schüler und die gymnastischen Uebungen, sowie einzelnes auf die Abfassung der Censuren und Abgangszeugnisse, und die Behandlung der bei den schriftlichen Abiturientenarbeiten ab und zu vorkommenden Unterschleife bezügliche. Die Conferenz war sonach eine der inhaltreichsten, die bis dahin überhaupt stattgefunden, und ihr Interesse für die einzelnen Mitglieder erhöhte sich noch durch den Umstand, daß Hr. Oberschulrath Kohlrausch bei zufälliger Anwesenheit in Münster den Verhandlungen der beiden ersten Tage beiwohnte.

VIII. Conferenz. Soest, 18—20. Mai 1837. Die Mitgliederzahl erhöht sich durch den Eintritt der Directoren von den beiden inzwischen entstandenen und zu Entlassungsprüfungen berechtigten höheren Bürger- und Realschulen zu Warendorf und Siegen. Nachdem der Vorsitzende eine Uebersicht dessen gegeben, was seit der letzten Conferenz hinsichtlich der dort berathenen Gegenstände geschehen sei, knüpfte er daran zugleich eine Mittheilung über die Ergebnisse der Abiturienten- und Maturitätsprüfungen, sowie über die von den Gymnasien der Provinz weggewiesenen Schüler, welche Gegenstände seitdem einen stehenden Gegenstand der Conferenzverhandlungen gebildet haben. Die Berathungen selbst bezogen sich zunächst auf die von dem k. Ministerium zu diesem Behufe überwiesene Verordnung, die Gelehrtenschulen im Großherzogthum Baden betreffend, gegen deren Inhalt bei manchen zweckmäßigen (aber nicht neuen und zum Theil aus diesseitigen Anordnungen entnommenen) Bestimmungen doch auch wieder sehr gewichtige Bedenken erhoben wurden, namentlich gegen den beschränkenden Geist des Entwurfs, der die einzelnen Anstalten und deren Vorsteher zu sehr an den Buchstaben des Gesetzes binde und zu vieles der Entscheidung der Schulbehörden vorbehalte, was bei uns mit vollem Rechte und mit wohlbegründetem Vertrauen den Anstalten selbst überlassen bleibe. Eben so wenig Beifall fand die Aufnahme des Englischen und Italienischen, der Anfangsgründe des Chaldäischen, Arabischen und Syrischen, die Verkürzung des Unterrichts in der Physik und Naturgeschichte, die Vertheilung der Religionsstunden (wöchentlich vier in jeder der beiden unteren Classen gegen nur eine in I.), der besondere Vortrag der griechischen und römischen Literatur, und der (wenigstens der Mehrheit nicht zusagende) Ausfall der Geschichte in VI. und V.: für sehr zweckmäßig erachtet wurde dagegen die Bestimmung, nach welcher sittlich unreifen Primanern die Zulassung zur Abiturientenprüfung ohne weiteres verweigert werden könne, da die bei uns allein zuläßige Abmahnung gerade bei solchen Schülern meist erfolglos bleibe. Gleichfalls infolge höherer Veranlassung wurde auch die sogenannte Lorinserische Frage einer allseitigen und eingehenden Erörterung unterzogen, nach deren Ergebnisse die angeblichen geistigen Gebrechen unserer Jugend (Verwirrung, Stumpfheit, Imbecillität) nicht anerkannt werden konnten, während wenigstens von einigen Anstalten für die oberen Classen ein häufigeres Hervortreten von Brust- und Unterleibsleiden, Scropheln und Augenschwäche zugegeben wurde, ohne damit auch zuzugeben, daß die Schule allein oder auch nur zum größeren Theile durch angeblich überspannte Forderungen, zu große Stundenzahl, mangelhafte Methode und Disciplin die Schuld davon trage. Ueber die Wirkungen des neuen Abiturientenprüfungsreglements vom 4. Juni 1835 lagen noch nicht überall bestimmte Erfahrungen vor; bei der Berathung über die Privatstudien der Schüler wurde zwischen eigentlichen Privatstudien und controlirter obligatorischer Privatlectüre genau unterschieden, und einer Einführung der letzteren vielseitig entgegengetreten. Kürzere Besprechungen betrafen den Unterricht in der deutschen Sprache, der Geschichte, der Geographie (Erfolge von Sv. Agrens Methode) und der Naturgeschichte, über welche beiden letzteren Gegenstände die betreffenden Vorträge später dem (wie alle

Protokolle seit der 6. Conferenz, als Handschrift gedruckten) Protokolle als Anlagen beigegeben sind.

IX. Conferenz. Arnsberg, 9—11. Nov. 1840. Der einleitende Vortrag des Vorsitzenden brachte zunächst eine sehr anziehende Uebersicht dessen, was in dem letzten Decennium für die Fortentwicklung der höheren Lehranstalten in der Provinz geschehen war, und berührte darin namentlich die Ergebnisse der Abiturienten- und Maturitätsprüfungen, die Verbesserung und Erweiterung der Schullocalien, die Vermehrung der wissenschaftlichen Sammlungen, der Fonds, der Lehrerbesoldungen, die disciplinarischen Zustände, und die seit dem J. 1830 ergangenen organischen Bestimmungen für das höhere Schulwesen. Unter den Verhandlungen fehlten gewiße, stets neue Seiten darbietende Gegenstände, wie die Fragen über den Gesundheitszustand der Schüler und die gymnastischen Uebungen (wenig Fortschritt, weil diese Uebungen für die Schüler nicht obligatorisch sind und die Lehrer für ihre Mühe keine Remuneration erhalten!), über die Privatstudien (keine obligatorische Einführung oder Beaufsichtigung, wohl aber Anregung und Anleitung zu solchen Studien!), über die Abiturientenunterschleife und deren Verhütung, auch diesmal nicht: von besonderer Bedeutung aber waren die Erörterungen über die Methode und die Stufenfolge der Uebungen im Lateinschreiben, und über die Ausführung der unter dem Namen des „blauen Buches" bekannten Ministerialverfügung vom 24. Oct. 1837. In Beziehung auf letztere bestätigte sich hier wenigstens indirect die damals auch anderweit bekannt gewordene Thatsache, daß jene Verfügung keineswegs die Allerhöchste Billigung gefunden, vielmehr zu einer anderweiten amtlichen Erörterung der Frage geführt habe, ob nicht zwischen dem Unterrichte in den alten Sprachen und den übrigen Gegenständen ein Misverhältnis stattfinde: es war deshalb auch angeordnet worden, daß hierüber außer den Gutachten der k. Provincialschulcollegien auch noch die Aeußerungen einzelner ausgezeichneter Schulmänner und auch anderer, durch ihre Bildung hervorragender Staatsmänner eingezogen werden sollten. Nach den Mittheilungen des Vorsitzenden waren solcher Schulmänner in hiesiger Provinz zwei gehört worden, von denen der eine (Dir. Imanuel in Minden) die freien lateinischen stilistischen Uebungen für fruchtlos und selbst nachtheilig, deshalb verwerflich erklärte, während der andere (Dir. Soekeland in Coesfeld) unter Beistimmung des k. Provincialschulcollegiums die ganze grammatische Ausbildung der Schüler ohne solche Uebungen als eine nur sehr unvollkommene gelten lassen wollte. Das in seinen Hauptpuncten mitgetheilte gehaltvolle Gutachten eines durch Bildung und Amt hochgestellten Staatsmanns der Provinz (des Regierungspräsidenten G. W. Keßler in Arnsberg) bezeichnete unter den jetzt völlig veränderten Verhältnissen des wissenschaftlichen und socialen Lebens die Fertigkeit im Lateinsprechen und Schreiben als für die Zwecke der Wissenschaft und des praktischen Lebens völlig entbehrlich und nutzlos, und forderte deshalb deren Einstellung auf den Schulen, und die Benutzung der dadurch gewonnenen Zeit und Kräfte zu andern, der wahren Geistesbildung und dem Leben unentbehrlicheren Beschäftigungen. Daran knüpften sich die Verhandlungen über die sogenannte Ruthhardtsche Memorirmethode in den alten Sprachen, in der die Mehrzahl der Conferenzmitglieder bei verständiger Beschränkung und richtiger Anwendung durch tüchtige Lehrer eine wesentliche Ergänznng des bisherigen grammatischen Unterrichts erkannte, während ihre praktische Durchführbarkeit erst durch weitere Versuche festgestellt werden müße; über die hannoversche Abiturientenprüfungsinstruction vom J. 1839, welche bei manchen recht empfehlenswerthen Bestimmungen doch dem realistischen Streben der Zeit viel Vorschub zu leisten schien; endlich über die Deinhardtsche Abhandlung, die Berechtigung der philosophischen Propädeutik im Gymnasialunterrichte betreffend, in welcher man jedoch nur die Zulässigkeit und Zweckmäßigkeit einer solchen Propädeutik, nicht aber auch deren Nothwendigkeit nachgewiesen finden konnte. Dem Gebiete des Realschulwesens angehörig waren die Besprechungen über die Einrichtung der damals sogenannten Realclassen (richtiger Parallelstunden für die vom Griechischen entbundenen

Schüler) bei den Gymnasien, deren etwaige Nachtheile und die Mittel, diesen zu begegnen (versucht war die Einrichtung solcher Classen an drei Gymnasien der Provinz, deren zwei von jenen Nachtheilen keine zugaben, während das dritte dieselben auf locale Verhältnisse zurückführte), über das Lehrsystem der Realschulen und die Möglichkeit, für dasselbe in dem Complexe der mathematischen und Naturwissenschaften eine innere Einheit zu gewinnen, endlich der Reisebericht des Directors der Realschule zu Siegen, welcher vor kurzem mit höherer Unterstützung eilf ähnliche Anstalten in den Gegenden zwischen Weser und Oder besucht hatte, und sich jetzt über seine dortigen Warnehmungen im Vergleiche zu den in unserer Provinz bestehenden Einrichtungen aussprach. Die letzte Besprechung betraf das Bereich der Schulzucht, und zwar den leidigen Hang der erwachsenen Schüler zum Wirthshausbesuche und zu anderen verbotenen Vergnügungen, und die Mittel zu dessen Bekämpfung; das Vorhandensein jenes Hanges fand sich bei den meisten, vielleicht bei allen Anstalten der Provinz durch die Erfahrung bestätigt.

X. Conferenz. Soest, 17—19. Juni 1844. Den ersten Berathungsgegenstand der diesmaligen Conferenz bildete die Instruction für den geschichtlich-geographischen Unterricht vom J. 1830, indem, da ein neuer Abdruck derselben nothwendig geworden, das k. Provincialschulcollegium die Frage nach eventuellen Abänderungen auf Grund der bisherigen Erfahrungen gestellt hatte. In Beziehung auf die Geographie wurden mancherlei Abänderungen gewünscht, hinsichts der Geschichte erklärte sich die Versammlung überwiegend für ein Festhalten an der bisherigen Instruction mit einigen weniger wesentlichen Abweichungen in der Stoffvertheilung und Ermäßigung der Anforderungen für den dritten (universalhistorischen) Cursus. Außerdem wurden besondere Bestimmungen nothwendig gefunden für die Anwendung der Instruction auf die Realschulen, da für die letzteren der historische Lehrstoff verkürzt, der geographische dagegen wegen der Ausdehnung dieses Unterrichts bis zur I. hin erweitert werden müße. Weiter wurde verhandelt über die disciplinarischen Zustände der Anstalten, über die bisherigen Erfolge der nach dem Ruthardtschen Vorschlage angestellten Memorirübungen (mit dem Ergebnisse erklärte sich die Mehrzahl zufrieden, mit Berücksichtigung der Modificationen in Methode und Ausdehnung, welche von den verschiedenen Anstalten je nach der Individualität der Lehrer und anderen Umständen vorgenommen waren), die gymnastischen Uebungen (für das Gedeihen derselben bilde noch immer der Mangel an Theilnahme bei Publicum und Schülern das Haupthindernis; es ergab sich jedoch, daß auf Grund des Ministerialerlasses vom 7. Febr. d. J. die Sache überall wieder ernstlich angegriffen worden war), und über die Uebungen im mündlichen Vortrage, bei deren nicht überall befriedigendem Erfolge die provinciellen Schwierigkeiten, die zu beschränkte Zahl der deutschen Stunden in den oberen Classen und der Mangel an geeigneten Lehrern eine besondere Betonung fanden. Auch wurden die Lehrmittel für den deutschen Unterricht einer abermaligen, sehr eingehenden Musterung unterzogen. Aus dem Bereiche des Realschulwesens wurde die Besprechung des Lehrsystems der Realschulen fortgesetzt, und von dem Berichterstatter unter Zustimmung nicht weniger Conferenzmitglieder der durch das Deutsche vermittelte Sprachunterricht als der Mittelpunct jenes Lehrsystems hingestellt.

Die nächste, für das Jahr 1848 beabsichtigte Conferenz mußte wegen der vielfach auch die Verhältnisse der höheren Lehranstalten berührenden und störenden Wirren jener merkwürdigen Zeit einstweilen hinausgeschoben werden, und auch nachdem Zustände und Gemüther sich einigermaßen wieder beruhigt hatten, blieb vorab der Erfolg der von der höchsten Unterrichtsbehörde angeordneten, auf den Erlaß eines allgemeinen Unterrichtsgesetzes für den preußischen Staat abzielenden, anderweiten Berathungen abzuwarten, zumal inzwischen auch der Vorsitzende der letzten fünf Conferenzen, der Geh. Regierungsrath Wagner im Herbst 1849 aus seiner bisherigen amtlichen Stellung ausgeschieden und in den wohlverdienten Ruhestand zurückgetreten war. Sobald

es indeſſen feſtſtand, daß das beabſichtigte Unterrichtsgeſetz vorerſt noch nicht erſcheinen werde, lag kein Grund vor, auf den bisher durch die Directorenconferenzen den höheren Lehranſtalten der Provinz gebotenen Einigungspunct auch noch ferner zu verzichten. So begann mit dem Jahre 1851 eine dritte Reihe jener Conferenzen; den Vorſitz darin übernahm der im J. 1846 als zweites techniſches Mitglied in das k. Provincialſchulcollegium eingetretene Regierungs- und Provincialſchulrath Dr. Savels, und die ſchon auf der 10. Conferenz von dem damaligen Vorſitzenden leiſe berührte Frage, wie es ſich nach dem damals bevorſtehenden Eintritte ſeines Amtsgenoſſen hinſichts der Leitung der folgenden Conferenzen geſtalten werde, erhielt ihre natürliche Löſung durch die Anordnung der Provincialbehörde, nach welcher auch der Amtsnachfolger des G. Reg.-Raths Wagner als zweiter Commiſſarius an den Conferenzen theilnahm. Wie tiefe Wurzel aber das Inſtitut dieſer Conferenzen bereits in der Provinz geſchlagen, ergiebt ſich am deutlichſten aus dem Umſtande, daß die amtlichen und perſönlichen Beziehungen der Mitglieder zu einander ungeachtet einer ſiebenjährigen Zwiſchenzeit unverändert dieſelben geblieben waren, und deshalb auch ſogleich die bisherige würdige, lebendige und nur die Sache ins Auge faſſende, dabei aber doch gemüthliche Behandlungsweiſe der Berathungsgegenſtände wieder zur Geltung gelangte: allerdings aber hatte ſich auch der bei weitem größere Theil der Conferenzmitglieder wieder zuſammengefunden, denn die eilfte Conferenz zählte unter ihren 15 Mitgliedern noch zwei, welche allen zehn Conferenzen ſeit dem J. 1823 beigewohnt hatten, und außerdem noch ſieben, deren Eintritt unter dem Vorſitze des G. R.-Raths Wagner erfolgt war.

XI. Conferenz. Soeſt, 9—12. Dec. 1851. Bei dem Einfluſſe, den die Ereigniſſe der letzten Jahre unverkennbar auch auf das höhere Unterrichtsweſen des Staats und der Provinz geübt hatten und in ihren Nachwirkungen noch weiter zu üben drohten, hatte das k. Pr.-Schulcollegium eine abermalige ſucceſſive Reviſion aller Lehrgegenſtände nach Lehrſtoff, Methode und Lehrmitteln nothwendig erachtet, und den erſten Gegenſtand der diesmaligen Berathungen bildete daher der deutſche Unterricht, deſſen noch immer wenig genügender Erfolg auf den Mangel an tüchtigen Lehrern, mangelhafte Vorbildung der Schüler, ungeeignete Lehrmittel, den veränderten, das Intereſſe lähmenden Geiſt der Jugend, von einigen Stimmen auch darauf zurückgeführt wurde, daß derſelbe vorzugsweiſe von den (dafür oft wenig geeigneten) Ordinarien ertheilt werden ſolle: ein vorgelegter Plan für die Stufenfolge der ſchriftlichen Uebungen fand, abgeſehen von ſeinen einigemale zu hohen Anforderungen, überwiegende Billigung. Weiter wurde verhandelt über den franzöſiſchen Unterricht (die bisherigen Leiſtungen entſprechen den Anforderungen des Prüfungsreglements nicht), die Erfolge des mathematiſchen Unterrichts (ebenfalls nicht überall befriedigend wegen der einſeitigen Vorbildung und der meiſt iſolirten Stellung der Fachlehrer, daher eine Aenderung für beides gewünſcht, welche deren Heranziehung auch für andern, namentlich ſprachlichen Unterricht ermögliche), die Vorbereitung und Prüfung der Candidaten des höheren Schulamts und die Hemmniſſe ihrer allſeitigen wiſſenſchaftlichen Ausbildung (nach kürzerer Berührung des außerhalb des Gebiets der Schule liegenden ſprach ſich die Conferenz aus für eine Ausdehnung des Probejahrs auf zwei Jahre, Ueberweiſung der Candidaten an ihnen zu beſtimmende Anſtalten, Aufnahme praktiſcher Schulmänner in die wiſſenſchaftlichen Prüfungscommiſſionen, überwiegend auch für den Wegfall der Probelectionen bei der Prüfung pro fac. docendi); weiter über die Auswahl des Materials für die ſchriftlichen Abiturientenprüfungen (beſprochen beſonders die Wahl geeigneter Aufgaben für die lateiniſchen Aufſätze) und die Beſchäftigung der vom Griechiſchen diſpenſirten Schüler, in welcher Beziehung ſich die Mehrheit für thunlichſte Erſchwerung ſolcher Diſpenſationen, wo ſie aber nicht zu vermeiden ſeien, für angemeſſene Beſchäftigung ſolcher Diſpenſirten durch beſonderen Unterricht oder auf andere Weiſe ausſprach. In der dann folgenden Verhandlung über Anordnung und Methode des lateiniſchen Unterrichts erklärte ſich die große Mehrheit für die Beibehaltung der freien lateiniſchen Auf-

ſätze auch bei der Abiturientenprüfung, während ſie das Lateinſprechen nur für ſachliche Erklärungen, nicht für grammatiſche und äſthetiſche Interpretation zulaſſen, auch nicht als unbedingtes Requiſit für die Abiturientenprüfung betrachtet wiſſen wollte. Eine kürzere Beſprechung fanden dann noch die ſeit der letzten Conferenz eingetretenen Ausweiſungen aus den höheren Lehranſtalten der Provinz und im Anſchluße daran die diſciplinariſchen Zuſtände der letzteren, einige neue Lehrmittel (von jetzt ab regelmäßiger Beſprechungsgegenſtand, für diesmal ein von dem Lehrer Meierheim in Siegen conſtruirter und demonſtrirter Apparat zur Veranſchaulichung der Theorie der Perſpective); endlich das Verhältnis der techniſchen Lehrgegenſtände zu den übrigen, über welchen letzteren Gegenſtand, wie über den deutſchen Unterricht die betreffenden Vorträge dem gedruckten Protokolle als Anlagen beigefügt worden ſind.*)

XII. Conferenz. Soeſt, 4—7. Dec. 1854. Neu eingetreten der Dirigent des wiederhergeſtellten evangeliſchen Gymnaſiums zu Burgſteinfurt. Zuerſt wurden diesmal die auf der vorhergehenden Conferenz nicht zum Ende gelangten Verhandlungen über den lateiniſchen und mathematiſchen Unterricht wieder aufgenommen und für den erſteren durch die Beſprechung der Lehrmittel zum Abſchluße gebracht. Der gediegene Vortrag über letztere dürfte zu den trefflichſten Arbeiten überhaupt gehören, welche dieſe Conferenzen gebracht haben, und erledigte die Frage ſo vollſtändig, daß die Verſammlung ſich nachher nur noch mit einzelnen Puncten, als Privatlectüre (zu empfehlen, zu fördern, aber nicht zu erzwingen!), über den Gebrauch einer einzigen lateiniſchen Grammatik durch alle Claſſen (von der Mehrzahl gewünſcht), den Katalog der Schulautoren (ziemlich allgemeine Uebereinſtimmung) und die metriſchen Uebungen (ſehr empfohlen) zu beſchäftigen hatte. Für die Ausdehnung des mathematiſchen Unterrichts hielt die Verſammlung weſentlich an den Forderungen des Prüfungsreglements feſt und drang deshalb auf Beſchränkung des Materials, ſoweit es in unſern Lehrbüchern über letztere hinausgeht, und erörterte bei der Methode auch namentlich die Nothwendigkeit und die Beſchaffenheit brauchbarer mathematiſcher Leitfäden für den Unterricht. In Beziehung auf den griechiſchen Unterricht kam deſſen Zweck und Umfang, Stoffvertheilung und Methode zur Beſprechung; dabei wurde der von Ahrens vorgeſchlagene und auch praktiſch verſuchte Gang des Beginnens mit Homer erörtert, aber nicht gebilligt, der Vorſchlag, den Herodot auszuſchließen und durch Arrian zu erſetzen, entſchieden verworfen, und es ebenſo wenig gut geheißen, daß die Lectüre platoniſcher Dialoge (etwa des Euthyphron) zur Entwicklung der Elemente der philoſophiſchen Propädeutik benutzt werde. Für den Anfang des Griechiſchen erſt in der III. ſprachen ſich 7 Stimmen, für den in IV. 5 aus, während 4 denſelben als für den Erfolg gleichgültig bezeichneten. Die Beſprechung der Lehrmittel wurde bis zur nächſten Conferenz zurückgelegt. Auf den Organismus der Gymnaſien bezüglich waren dann noch die Verhandlungen über den Entwurf einer neuen Directoreninſtruction (die Erörterung dieſes letzteren fand im engeren Kreiſe der Directoren ohne Theilnahme der Commiſſarien ſtatt, denen nachher das mit dem Entwurfe durchweg einverſtandene Separatprotokoll übergeben wurde), und über die wünſchenswerthen Abänderungen des Abiturientenprüfungsreglements, wobei die Verſammlung das ſo vielfach angefochtene Princip dieſer Prüfungen ſelbſt feſthielt, ſich aber überwiegend für eine Beſchränkung auf das Nothwendige (Lateiniſch, Griechiſch, Mathematik, Geſchichte, Religion und Deutſch, letzteres nur für die ſchriftliche Prüfung) ausſprach, und ſich zuletzt noch über eine Anzahl beſtimmter, im Laufe

*) Die Verhandlungen dieſer Conferenz ſind in der Zeitſchrift für das Gymnaſialweſen Jahrg. 1853 Supplementbd. S. 54 ff. von deren damaligem Herausgeber einer eingehenden Beſprechung unterzogen worden, in welcher jedoch bei allem Intereſſe, welches er dieſen Conferenzen im allgemeinen und der letzten insbeſondere widmet, auch wieder ſeine bekannten, oft einſeitig theoretiſirenden und die Verhältniſſe der kleineren Gymnaſialſtädte nicht, wie ſie ſind und von der Schule nicht geändert werden können, ſondern wie ſie nach ſeiner Auffaſſung ſein ſollten, beurtheilenden Anſchauungen vielfach und mitunter, z. B. §. 9 am Ende, ſehr grell hervortreten.

der Verhandlungen successiv berührter Anträge einigte, und zwar a. Abweisung sittlich unreifer Abiturienten; b. Wegfall der besondern Maturitätsprüfung; c. Prüfung der etwa früher schon durchgefallenen Maturitätsaspiranten nur in der Provinz, in welcher sie schon früher durchgefallen; d. Abweisung durchgefallener Abiturienten und Maturitätsaspiranten auf bestimmte Zeit; e. Prüfung der noch nirgends geprüften Maturitätsaspiranten nur in ihrer heimatlichen Provinz; f. Zulassung nur solcher Primaner, die den Primacursus vollendet und mindestens ein halbes Jahr in Oberprima gesessen haben; g. Herstellung einer Abstufung im Zeugnis der Reife durch Nummern oder Prädicate; h. Ausdehnung des Zeitmaßes für die schriftlichen Prüfungsarbeiten. Von diesen Anträgen wurden die sechs ersten einstimmig, der siebente mit allen Stimmen gegen eine, der letzte mit großer Mehrheit beschlossen, und die meisten derselben haben demnächst in dem die Abiturientenprüfungen betreffenden Ministerialerlasse vom 12. Jan. 1856 eine mehr oder weniger ausgedehnte Berücksichtigung gefunden. Endlich kamen auch noch die stehenden Gegenstände, nämlich die statistischen Mittheilungen, die Besprechung der seit der letzten Conferenz ausgewiesenen Schüler und der disciplinarischen Zustände in der Provinz überhaupt, und neue Lehrmittel (als solche diesmal Krystallmodelle aus Glas, von der Realschule zu Siegen vorgelegt und sehr empfehlenswerth befunden, und Dr. Schauenburgs Flußkarten von Europa und Deutschland, letztere auch im Principe als sehr zweckmäßig anerkannt, die praktische Brauchbarkeit noch zu erproben, daher die bereits vollendete Karte von Europa durchs Los dem Gymnasium zu Arnsberg zum Gebrauche und zur Berichterstattung überwiesen) zur Verhandlung.

XIII. Conferenz. Soest, 15—18. Juni 1857. Neu eingetreten der Director des inzwischen zu staatlicher Anerkennung gelangten Evangelischen Gymnasiums zu Gütersloh; als Gäste (wie auch schon auf der 12. Conferenz) anwesend die Dirigenten der in der Ausbildung begriffenen, aber noch nicht zu Entlassungsprüfungen berechtigten Realschulen in Münster und Lippstadt. Die Versammlung erledigte zuerst die von der vorigen Conferenz zurückgebliebenen Lehrmittel für den griechischen Unterricht (bei den Grammatiken die Mehrzahl für die Beibehaltung des Buttmann, während einige Anstalten ihn mit Krüger vertauscht haben oder zu vertauschen wünschen), und nahm dann die Berathung der 10. Conferenz über eine neue Redaction der Instruction für den historischen und geographischen Unterricht wieder auf, zu Feststellung derjenigen Modificationen, welche theils die Ergebnisse neuerer Erfahrungen und Forschungen als zweckmäßig erscheinen lassen, theils die Ausführung des Ministerialerlasses v. 7. Jan. 1856 nothwendig mache, theils die Mitberücksichtigung der Realschulen empfehle. Dem entsprechend war die frühere Instruction von einem Conferenzmitgliede unter Aufrechthaltung aller jenen Gesichtspuncten nicht widersprechenden Bestimmungen umgearbeitet worden, und wurde jetzt nach dieser Umarbeitung im einzelnen behandelt. Die meisten Abänderungen für den historischen Unterricht erforderte der obgedachte Ministerialerlaß, dessen Anordnungen über den Wegfall des biographischen Cursus in VI. und V. sich die Versammlung sichtlich nur mit Widerstreben unterordnete (die Herstellung desselben ist auch von den folgenden Conferenzen wiederholt in Anregung gebracht worden), für den geographischen Unterricht die Rücksicht auf die Realschulen, wie dies schon die 10. Conferenz ausgesprochen hatte. Die hiernach festgestellte Instruction hat alsdann auch unter dem 31. Aug. 1859 die höhere Genehmigung erhalten. Weiter wurde verhandelt über die der Schule zu Gebote stehenden Mittel, die Erziehung ihrer Zöglinge zu fördern und zu leiten (bei einmüthigem Festhalten an der Disciplinarordnung der Wunsch einer Herstellung der frühern Abiturientenzeugnisnummern oder entsprechender Prädicate gegen eine abweichende Stimme wiederholt, nebenbei aber die castigirten Ausgaben der alten Autoren mit überwiegender Mehrheit verworfen), über die Einrichtung und Benutzung der Schülerbibliotheken (die eingehende Beseitigung der entgegenstehenden Bedenken durch den Vortragenden, wie auch dessen weitere Vorschläge angenommen, und eine Commission von vier Directoren bestellt, um nach den Kata-

logen der einzelnen Anſtalten und eigener Kenntnis ein Verzeichnis empfehlenswerther Bücher bis zur nächſten Conferenz zuſammenzuſtellen), endlich über den Stufengang und die Methode des Rechenunterrichts (die wenig befriedigenden Erfolge anerkannt und zumeiſt auf den Mangel an tüchtigen Lehrern zurückgeführt, auf fleißiges Kopfrechnen gedrungen, häusliche Arbeiten in den unteren Claſſen von einer ſtarken Minderheit — 8 Stimmen gegen 9 — verworfen: ein Rechenbuch in den Händen der Schüler von der Mehrheit für entbehrlich, wenn auch unter Umſtänden zweckmäßig erklärt, und die Behandlung der Verhältnisrechnungen mittelſt Auflöſung durch Schluß mit allen Stimmen gegen eine gut geheißen). Die ſtändigen Gegenſtände — ſtatiſtiſche Mittheilungen, diſciplinariſche Zuſtände, Programmenſchau, Beſprechung neuer Lehrmittel — wurden alsdann in hergebrachter Weiſe erledigt, bei letzterer eine neue Reihe Siegener Kryſtallmodelle von Glas vorgelegt, auch vom Gymnaſium zu Arnsberg in höchſt anerkennender Weiſe über das Ergebnis nunmehr dreijähriger Benutzung der Schauenburg'ſchen Flußkarte von Europa berichtet. Endlich erfolgte noch die, jetzt zuerſt unter die ſtändigen Gegenſtände aufgenommene mündliche Berichterſtattung über die bei den einzelnen Anſtalten vorhandenen milden Stiftungen (Stipendienfonds, Lehrerwittwencaſſen ꝛc.), nach welcher ſich unter den auf der Conferenz vertretenen Anſtalten nur noch ſechs befanden, denen es an allen derartigen Stiftungen gebrach. Wie ſehr aber durch dieſe Berichterſtattung die Aufmerkſamkeit der Anſtalten ſelbſt und dadurch auch des Publicums auf dieſe milden Stiftungen hingelenkt worden iſt, haben die Verhandlungen der nächſtfolgenden Conferenzen in einer höchſt erfreulichen Weiſe dargethan.

Die in dem Triennium zwiſchen der 13. und 14. Conferenz erfolgte Organiſation des Realſchulweſens durch die Unterrichts- und Prüfungsordnung für die Realſchulen vom 6. Oct. 1859 veranlaßte zunächſt die Ueberweiſung der in die erſte Ordnung dieſer Anſtalten aufgenommenen Realſchulen zu Siegen, Lippſtadt und Münſter an das k. Pr.-Schulcollegium, in deren Folge nun auch die Directoren der beiden letzteren als wirkliche Mitglieder in den Conferenzverband eintraten. Anderntheils aber ergab ſich daraus und aus der theilweiſe gleichzeitig erfolgten Anerkennung der bisher ſchon mit den Gymnaſien zu Minden, Bielefeld, Dortmund und Burgſteinfurt verbundenen Realſchulen als Realſchulen erſter oder zweiter Ordnung auch in natürlicher Weiſe die Nothwendigkeit, die Zuſtände, Bedürfniſſe und Intereſſen des Realſchulweſens der Provinz in ausgedehnterer Weiſe, als bisher möglich geweſen, zu berückſichtigen, und das k. Pr.-Schulcollegium erachtete es deshalb für geboten, der ſchon von der 11. Conferenz ab auf 4 Tage erhöhten Dauer der Conferenzen noch einen 5. Tag hinzuzuſetzen, zumal die Beſchränkung der zehn erſten Conferenzen auf die Zeit von drei ſehr anſtrengenden und arbeitsvollen Tagen nicht durch die Sache ſelbſt, ſondern lediglich durch die Rückſicht auf die verfügbaren Mittel herbeigeführt worden war. Ueberdem ließ ſich nicht verkennen, daß die gewachſene Zahl der Conferenzmitglieder auch die Leitung der Verhandlungen und die Führung der Protokolle ſchwieriger und anſtrengender machte, und deshalb eine Verringerung des auf jeden einzelnen Tag fallenden Berathungsmaterials erheiſchte.

XIV. Conferenz. Soeſt, 18—22. Juni 1860. Eingetreten außer den gedachten Directoren der Realſchulen in Münſter und Lippſtadt auch der Director des aus einem Progymnaſium entwickelten neuen Gymnaſiums zu Brilon, und, nach vorgängiger Zuſtimmung der beiderſeitigen höchſten Aufſichtsbehörden, als außerordentliches Mitglied der Director des fürſtl. Schaumburg-Lippeſchen Gymnaſiums zu Bückeburg. Im Anſchluße an die frühere Verhandlung über die Vorbildung der Candidaten des höheren Schulamts bildete diesmal die Prüfung derſelben den erſten Gegenſtand der Berathungen, und betrafen dieſe vorzugsweiſe das Prüfungsreglement vom 20. April 1831, gegen welches bei aller Anerkennung ſeiner Tendenz doch auch viele und gewichtige Bedenken laut wurden, ſowohl im allgemeinen (die Möglichkeit für einen

Candidaten, durch den günſtigen Ausfall der erſten Prüfung aller ſpäteren überhoben zu ſein, beiſpiellos in der preuß. Staatsdienerpraxis: daher einſtimmig die Sonderung einer zweiten praktiſchen Prüfung von der erſten theoretiſchen gewünſcht), als im einzelnen (verworfen die Probelectionen, die Exemption der Doctores promoti und der gut beſtandenen Candidaten der Theologie von ſchriftlichen Prüfungsarbeiten, die Bezeichnung des Prüfungsergebniſſes durch die unklaren Ausdrücke: unbedingte, bedingte ꝛc. fac. docendi, die zu hohen Anforderungen in mehreren Fächern, z. B. der Geſchichte, die Vielſeitigkeit der Prüfungen überhaupt, für welche man neben den Specialfächern jedes Candidaten als Prüfungsfächer für alle nur Religion, Philoſophie und Pädagogik feſtgehalten zu ſehen wünſchte): bemerkenswerth iſt noch der Wunſch, daß das Colloquium pro rectoratu, wenn es überhaupt nicht zu entbehren ſei, künftig vor und von den k. Pr.-Schulcollegien ſelbſt abgehalten werden möge. Auf den Bericht der Commiſſion für die Reviſion der Schülerbibliotheken über den Fortgang ihrer Arbeiten und die Erörterung einiger ihr zweifelhaft gebliebenen Fragen folgte alsdann eine Verhandlung über eine gleichförmigere Faſſung der Cenſuren, Abiturienten- und anderweiten Abgangszeugniſſe bei den höheren Lehranſtalten. Für die erſtere einigte man ſich über fünf Prädicate, die durch ausführende Zuſätze allerdings noch näher beſtimmt werden könnten; die Voranſtellung einer Hauptnummer wurde zwar mit geringer Mehrheit gebilligt, jedoch der Minderheit nicht aufgenöthigt, für die Abiturientenzeugniſſe möglichſte Gleichförmigkeit im Aeußeren, für die anderweiten Abgangszeugniſſe thunlichſter Anſchluß an die Form der erſteren zweckmäßig befunden, dabei auch der Wunſch einer Herſtellung der früheren Nummern oder entſprechender Prädicate, wie ſie inzwiſchen bei den Realſchulen angeordnet worden, zum drittenmale mit allen gegen eine Stimme wiederholt. Bei der weiteren Beſprechung des Lehrſyſtems konnte die Conferenz in einer Anknüpfung der Unterweiſung in Logik und Pſychologie an die Anfertigung der deutſchen Aufſätze oder an andre Lehrgegenſtände nur einen Nothbehelf erkennen, und hielt darin für das Gymnaſium einen beſonderen Unterricht mit zwei wöchentlichen Lehrſtunden in I, für die Realſchule wenigſtens ein Zuſammenfaſſen ſeines Materials in gewißen Zeitabſchnitten nothwendig, wenn gleich letzteres nach den beſonderen Verhältniſſen einer oder der andern Realſchule zeitweilig wegfallen könne. Darauf folgte die Verhandlung über eine Reviſion des allgemeinen Lehrplans für die Gymnaſien der Provinz, da der ſeit dem J. 1835 feſtgeſtellte durch den Miniſterialerlaß vom 7. Jan. 1856 weſentlich geändert worden war, und deshalb einer ſucceſſiven Reviſion der einzelnen Lehrfächer durch eine allgemeine Verſtändigung vorgearbeitet werden mußte: es handelte ſich hierbei inſonderheit um gewiße Cardinalfragen, und in dieſer Beziehung ſprach ſich die Conferenz mit allen Stimmen gegen eine für ein Feſthalten des zweijährigen Curſus der III., mit faſt eben ſo großer Mehrheit für den Wegfall des Hebräiſchen aus Unterſecunda, auch für die Verlegung der hebräiſchen Stunden außerhalb der normalen Zahl von 32 wöchentlichen Stunden aus, erachtete dieſelbe Stundenzahl (unter Verlegung der ſchriftlichen Schularbeiten in die Lehrſtunden) auch für die unteren Claſſen nothwendig, die jetzige beſchränkte Stundenzahl für den mathematiſchen Unterricht in IV. und III. für eine gründliche Durcharbeitung des vorgeſchriebenen Materials unzureichend, und hielt für II. die Herſtellung der früheren zweiten Stunde für die Phyſik wünſchenswerth. In der hieran geknüpften Beſprechung des neuen Lehrplans der Realſchulen vom 6. Oct. 1859 zeigte ſich, daß bei deſſen Ausführung doch mancherlei Schwierigkeiten hervorgetreten waren, bei deren Erörterung die Mehrheit die Nothwendigkeit eines zweijährigen Curſus der III. nicht anzuerkennen vermochte, ſo wenig deſſen Zweckmäßigkeit beſtritten wurde. Den propädentiſch-phyſikaliſchen Unterricht in III. betrachtete man gleichfalls als ſehr wünſchenswerth, wußte jedoch für denſelben keine Zeit zu beſchaffen, überließ die Vertheilung der ſechs naturwiſſenſchaftlichen Stunden in I. den einzelnen Anſtalten, ſprach ſich gegen den Zeichenunterricht in VI. aus, und fand die Stundenzahl für das Engliſche in den beiden oberen Claſſen eben ſo wenig ausreichend,

als die für die schriftlichen mathematischen Abiturientenprüfungsarbeiten ausgeworfene Zeit. Die letzte ausgedehntere Besprechung betraf den Unterricht im Zeichnen nach dem gegenwärtigen Bedürfnisse der Gymnasien und Realschulen; die Versammlung nahm dabei die Einrichtung jenes Unterrichts für die letzteren Anstalten zum Anhalt und behandelte demnächst die Modificationen ihrer Anwendung auf die Gymnasien, wobei Zweck, Stundenzahl, Stufengang und Methode des Zeichnens zur Erörterung kam. Der Lehrplan für dieselbe vom 14. März 1831 wurde unter einzelnen Aenderungen im allgemeinen auch jetzt noch ausreichend erachtet, nicht aber ebenso die Instruction für die Prüfung der Zeichenlehrer von demselben Tage; letztere hatte dem Mangel an tüchtigen Zeichenlehrern überhaupt nicht abhelfen können, und die Kunstakademien erschienen doch auch nichts weniger als competent, um die didaktische und disciplinarische Brauchbarkeit eines Zeichenlehrers festzustellen. Kürzere Besprechung fanden das Material der schriftlichen Abiturientenprüfungsarbeiten der letzten Jahre (zu erheblichen Bemerkungen kein Anlaß), und die stehenden Gegenstände: die statistischen und disciplinarischen Verhältnisse, die Programmenschau (unter Erörterung der jedoch nicht zur Entscheidung gelangten Frage, wie, dem allgemeinen Wunsche entsprechend, bei deren Abfassung Raum und Kosten gespart werden könnten; der Antrag, die Einreichung der Manuscripte an die Aufsichtsbehörde vor dem Drucke aufzuheben, wurde von der großen Mehrzahl der Conferenzmitglieder abgelehnt), neue Lehrmittel (Apparate für den Unterricht in der Perspective und der Technologie), und die milden Stiftungen, von denen seit der letzten Conferenz vier als neu entstanden angezeigt werden konnten.

XV. Conferenz. Soest, 13—17. October 1863. Eingetreten die Directoren des aus einem Progymnasium entwickelten neuen Gymnasiums zu Rheine und der in das k. Prov.-Schulcollegium übergegangenen neuen Realschule zu Hagen. Die erste Verhandlung betraf diesmal die Privatstudien und die freien Arbeiten der Schüler; die ersteren wurden dabei unter Ausscheidung der allerdings von einzelnen Mitgliedern hineingezogenen sogenannten (thatsächlich obligatorischen) Privatlectüre als eine freie, höchstens durch den Rath der Lehrer geleitete wissenschaftliche Thätigkeit der Schüler gefaßt, daher für jedes der im einzelnen betrachteten Gebiete des Unterrichts möglich und zulässig erachtet, jeder eigentlichen Controle aber entgegengetreten, und überhaupt jede Belastung der Schüler über eine gewiße tägliche Arbeitszeit hinaus (von zwei Stunden für die beiden unteren, bis zu 4 Stunden für die beiden oberen Classen) misbilligt. Die schon auf der 14. Conferenz eingeleitete neue Behandlung der einzelnen Unterrichtsgegenstände betraf nun zunächst den deutschen Unterricht; die Versammlung glaubte jedoch nach allgemeinen und provinciellen Bedürfnissen für die unteren Classen an dem bisherigen bewährten Plane festhalten zu müßen und konnte sich deshalb auch nicht mit der durch den Normalplan vom J. 1856 eingetretenen Verringerung der Stundenzahl befreunden. Bei der Verständigung über die Ausführungsweise des diesen Unterricht betreffenden Ministerialerlasses vom 13. Dec. 1862 wurde die Frage über den Unterricht in der deutschen Metrik weiteren Erfahrungen überlassen, für die Orthographie das Festhalten an dem Landläufigen von der großen Mehrheit als nothwendig bezeichnet, ein Unterricht im Mittelhochdeutschen nur unter Vermehrung der deutschen Stunden in II. möglich erachtet, auch eine umfassendere deutsche Classenlectüre, wie eine anscheinend misverständliche Auffassung des genannten Erlasses sie ausschließt, doch für sehr wünschenswerth erklärt, und im Anschluße an diesen Gegenstand von der Commission für die Schülerbibliotheken über den Fortgang ihrer Arbeit berichtet. Auf das Gebiet des Realschulwesens bezogen sich die Verhandlungen über die französischen und englischen Sprechübungen in den Realschulen mit Rücksicht auf den Gebrauch dieser Sprachen als Unterrichtssprachen, in welcher Beziehung ein von der Realschule zu Lippstadt vorgelegter, sehr durchgearbeiteter Plan zwar nur die französische Sprache, aber diese in sehr ausgedehntem Maße zur Anwendung bringen wollte, und auch in

dieſer Geſtalt die Zuſtimmung der Conferenz nicht erhielt, und über den lateiniſchen Unterricht in den Realſchulen. Hinſichts dieſes letzteren wurde anerkannt, daß derſelbe in ſeinen Leiſtungen noch keineswegs befriedige, und die Urſache dafür theils in der bisherigen Iſolirtheit des Gegenſtandes, theils in den unrichtigen Anſchauungen über ſeinen Zweck, theils darin gefunden, daß noch immer nach der richtigen Methode dafür geſucht werden müße; für die Lectüre erachtete man überwiegend die hiſtoriſche Proſa geeignet, während ſich für die Dichter, namentlich den Virgil, nur eine ſehr geringe Mehrheit ausſprach. Nachdem die Conferenz alsdann die von vielen außerhalb der Schule ſtehenden Stimmen geforderte Aufnahme der Stenographie in den Unterrichtsplan der höheren Lehranſtalten aus inneren und äußeren Gründen mit einer an Einhelligkeit gränzenden Mehrheit abgelehnt hatte, wurde über die mündlichen und ſchriftlichen Uebungen im Gebrauche der lateiniſchen Sprache verhandelt. Auch hier ergab ſich, daß der Erfolg noch nicht überall als ein befriedigender gelten könne, und es wurde deshalb für jene Uebungen ein genauer Stufengang feſtgeſtellt, und dabei auf das Anſtellen regelmäßiger und geordneter Vorübungen in den unteren, und Uebergangsübungen in den mittleren Claſſen ein beſonderer Werth gelegt. Den letzten, aber vielleicht wichtigſten Berathungsgegenſtand bildete der von dem k. Unterrichtsminiſterium der Conferenz zur Aeußerung überwieſene, von einem ungenannten k. Prov.-Schulcollegium des Staats gemachte Vorſchlag, die künftigen Theologen und Philologen in den Gymnaſien in I. von dem mathematiſchen und phyſikaliſchen Unterrichte zu entbinden und dieſe Zeit dafür zu einem ausgedehnteren Unterrichte in der Religion und den alten Sprachen zu verwenden. Da ſich jedoch bereits alle über dieſen Vorſchlag erſtatteten Berichte *gegen* denſelben ausgeſprochen hatten, ſo war den beiden ernannten Referenten kaum noch mehr als eine ſachlich geordnete Zuſammenſtellung der gegen eine ſolche Umgeſtaltung des bisherigen Charakters und Organismus unſerer Gymnaſien ſprechenden Gründe übrig geblieben, und dieſe führte mit der daran ſich knüpfenden weiteren Erörterung auch jetzt wieder zu dem Ergebniſſe, daß jener Vorſchlag von allen zwanzig Directoren der höheren Lehranſtalten in der Provinz einſtimmig verworfen wurde, mit dem Zuſatze, daß auch in keinem der zwanzig Lehrercollegien ſich eine einzige Stimme für denſelben erhoben habe. Alsdann erledigte die Conferenz noch die ſtehenden Beſprechungsgegenſtände: Statiſtiſches, Disciplinariſches (dabei die Erörterung der Frage, was mit einem für reif erklärten Abiturienten zu machen, welcher zwiſchen der mündlichen Abiturientenprüfung und der Entlaſſung ſich eines bei andern Schülern mit der Wegweiſung zu beſtrafenden Vergehens ſchuldig mache, und Entſcheidung dahin, daß das Lehrercollegium in ſolchem Falle die Sache der k. Abiturientenprüfungscommiſſion zu Handen des vorſitzenden Commiſſarius zu übergeben habe: infolge eines anderweiten Antrags wurde jedoch die ev. Beurlaubung der Abiturienten nach der Prüfung bis zur Entlaſſung von einer großen Mehrheit gewünſcht), Programmenſchau, neue Lehrmittel (phyſiologiſche und anatomiſche Modelle aus Papiermaſſe, in Paris in großer Güte verfertigt), milde Stiftungen (deren auch diesmal wieder ſechs neugegründete angezeigt werden konnten), und beſondere Wünſche, unter denen der auch jetzt wieder mit großer Mehrheit gegen nur drei diſſentirende Stimmen ausgeſprochene Wunſch einer Herſtellung des früheren biographiſch-hiſtoriſchen Unterrichts in den beiden unteren Gymnaſialclaſſen beſonders bemerkenswerth ſein möchte.

In ſolcher Weiſe hat das Inſtitut dieſer weſtfäliſchen Directorenconferenzen mit deren fünfzehnter das vierte Decennium ſeines Beſtehens vollendet, und der bei mancher Verſchiedenheit der Anſchauungen einzelner Mitglieder in dem ganzen Directorencollegium herrſchende Geiſt des einträchtigen, ernſten Strebens nach dem höheren gemeinſamen Ziele wird, wie ſich hoffen läßt, dem ſo recht eigentlich auf dem Boden der Provinz erwachſenen Inſtitute noch eine lange und deren höherem Schulweſen nicht minder ſegensreiche Zukunft ſichern. Dem Schreiber dieſer Zeilen, dem es durch die Verhältniſſe vergönnt worden iſt, an den letzten acht Conferenzen thätigen Antheil

nehmen zu können, und der, ſo es Gott gefällt, auch noch manche folgende Conferenz mitwirkend zu erleben hofft, ziemt es nicht, ſich noch im einzelnen über den wohlthätigen Einfluß zu verbreiten, den dieſe Conferenzen und ihre Nachwirkungen auf das ganze höhere Schulweſen der Provinz, wie auf Unterricht und Zucht im beſonderen erlangt und geübt haben, auch noch jetzt üben: wohl aber glaubt er es ausſprechen zu dürfen, daß er am Schluße jeder Conferenz, und in noch viel höherem Grade jetzt, wo er die lange Reihe derſelben an der Hand ihrer vielfach durch eigene Erinnerung ergänzten Verhandlungen gewißermaßen von neuem durchlebt hat, ſich von der vollen, tiefen Wahrheit der Worte durchdrungen gefühlt hat, mit denen der verewigte Mützell ſeine Betrachtungen über die Verhandlungen der 11. Conferenz ſchließt, und die daher auch hier den Schluß der vorher gegebenen Berichterſtattung bilden mögen:

„Der Weg iſt durchmeſſen, und ein Rückblick auf denſelben vergegenwärtigt einen maſſenhaften Stoff, eine reiche Fülle von Warnehmungen, Beobachtungen, Erörterungen und Beſchlüſſen, welche für das Gedeihen der höheren Schulen von Einfluß ſein können. Mit mir werden die Lehrer nach dieſem Eindrucke anerkennen, daß die weſtfäliſchen Schulen in dieſen Directorenconferenzen ein mächtiges und unerſetzliches Mittel beſitzen, innere Einheit und conſequente Fortbildung zu fördern; mit mir werden ſie wünſchen, daß die Weisheit unſerer Schulbehörden den übrigen Provinzen dieſelbe Vergünſtigung gewähren möge. Die Erfüllung dieſes Wunſches würde nicht bloß den einzelnen Anſtalten einen ſtarken Impuls geben, und in den iſolirteren ein friſches Leben anregen, ſondern auch dem geſammten höheren Schulweſen und ſomit der allgemeinen Bildung zu gute kommen. Der Lehrerſtand bedarf allerdings in mancher Beziehung einer tief eingreifenden, mächtig beſtimmenden Anregung. Bei ſeiner immer iſolirter, immer präciſer werdenden Stellung wird es täglich ſchwerer, daß er Begeiſterung und Freudigkeit bewahre für ſeinen ſchweren Beruf. Vielleicht daß er in dem lebendigen Gefühle wahrer Gemeinſchaft mit Gleichgeſinnten und in einem Geiſte nach einem Ziele Strebenden die Stärkung und Erhebung findet, welche zu voller Kraftentwicklung und Hingebung an ein unantaſtbares Lebensideal führen kann.“ *)

Schon von dem Beginne der weſtfäliſchen Directorenconferenzen ab hatte das k. Unterrichtsminiſterium eine regelmäßige Mittheilung ihrer Verhandlungen an die Provincialſchulcollegien der anderen Landestheile veranlaßt, und dadurch zu ähnlichen Verſammlungen die beſonders innerhalb des letzten Jahrzehents höheren Orts mehrfach und ernſtlich wiederholte Anregung gegeben. Aber nur in zwei Provinzen des Staats iſt ſchon früh der (aus unbekannten Gründen längere Zeit hindurch auf eine einzige Verſammlung beſchränkte) Verſuch ähnlicher Conferenzen gemacht worden, während erſt die in einer dritten ſeit dem Jahre 1860 dieſerhalb getroffenen Veranſtaltungen eine längere Dauer und einen glücklicheren Erfolg verſprechen. Ein kürzerer Bericht auch über dieſe Verhandlungen möge deshalb die vorſtehenden Mittheilungen ſchließen.

I. Das königl. Provincialſchulcolleginm in Königsberg hatte ſchon unter dem 27. Mai 1830 über die Einrichtung und die Unkoſten der Conferenzen, wie über die Aufbringung dieſer Unkoſten Auskunft gewünſcht und dieſelbe auch unter dem 19. Juni

*) Die Redaction, welcher durch die Güte des Herrn Referenten mehrere der oben erwähnten Protokolle mitgetheilt worden ſind, kann ſich den Aeußerungen des verewigten Mützell nur mit voller Ueberzeugung anſchließen. Die Einrichtungen der hier beſprochenen Conferenzen ſind der Art, daß nicht zufällige Gedanken und Einfälle für den augenblicklichen Effect, ſondern wohlerwogene Ueberzeugungen, Ergebniſſe reifen Nachdenkens und langjähriger Erfahrung zu dem ernſten Zweck, die gemeinſame Sache zu fördern, dabei zu Tage kommen. Dieſe Protokolle zeugen von einem nachhaltigen Eifer für die Vervollkommnung der der höheren Jugendbildung gewidmeten Anſtalten, von welcher man die Lehrer aller Orten beſeelt ſehen möchte, und bergen Schätze pädagogiſcher Einſicht, die man, wenn ſie nicht darin geborgen, ſondern dem allgemeinen Gebrauch geöffnet wären, dem Studium der Fachmänner angelegentlich empfehlen müßte.

D. Red.

desſelben Jahrs erhalten; und in Verfolg deſſen fand die erſte — Jahre lang einzige — Directorenconferenz der Provinz Preußen v. 30. Juni bis 2. Juli 1831 in Königsberg ſelbſt ſtatt, geleitet von dem Provincialſchulrath Dr. Lucas und unter Mitbetheiligung des Schulraths und Profeſſors Dr. Herbart. Gegenwärtig waren von den ſieben Gymnaſialdirectoren der damaligen Provinz Oſtpreußen ſechs, der ſiebente durch Krankheit verhindert. Ueber den zum Hauptgegenſtande der Berathungen beſtimmten deutſchen Unterricht waren auch hier die Berichte der Directoren und einzelnen Fachlehrer ſchon vorher eingezogen und in Umlauf geſetzt worden: die Verhandlungen ſelbſt beſchäftigten ſich faſt ausſchließlich und in ſehr eingehender Weiſe mit dieſem Unterrichte, welcher nach Zweck, Schwierigkeiten, Methode und Hülfsmitteln allſeitig erörtert wurde. Dabei wurde ein vollſtändiger, für alle Claſſen von VI bis I den Lehrſtoff abgränzender Stufengang des Unterrichts beſprochen und feſtgeſtellt. Hervorzuheben aus dieſem letzteren iſt, daß der Anfangsunterricht analytiſch ertheilt und in VI thunlichſt mit dem lateiniſchen in eine Hand gelegt werden, von IV ab aber ein ſynthetiſches Verfahren nach einem noch zu ſchreibenden Leitfaden eintreten ſolle (dagegen nur Dir. Gotthold, welcher auch von den Declamationsübungen die Lyrik, abgeſehen von einigen Liedern, ausgeſchloſſen wiſſen wollte), daß man für die III eine jährliche gegenſeitige Mittheilung der Aufſatzthemata beſchloß, in das Material der II Rhetorik, Proſodik und Metrik aufnahm, und dasſelbe für I außer den Aufſätzen und der Rhetorik auch noch auf philoſophiſche Grammatik, Poetik mit metriſchen Uebungen (monatlich darin eine kleine Arbeit), Literatur und Uebungen im freien Vortrage ausdehnte, dafür aber auch hier, die philoſophiſche Propädeutik eingeſchloſſen, 4—5 Stunden für die Woche in Anſpruch nahm. Die bereits vorhandenen Hülfsmittel wurden durchweg für unzulänglich erachtet, und „für die hiſtoriſche Seite der Sprachkenntnis“ ein (für I beſtimmtes) Schulbuch gewünſcht, „welches berückſichtigend das Altgothiſche, das Althochdeutſche, das Mittelhochdeutſche und das Niederdeutſche, die Paradigmen der Formenlehre, die Partikeln und die weſentlichen auf die Sprachbildung einflußreichen Theile der Syntax enthielte. Es müßte dabei in kurzen Andeutungen und gewählten Notizen auf die Vergleichung mit anderen Sprachen, namentlich mit der griechiſchen, lateiniſchen und franzöſiſchen, Rückſicht genommen werden.“ Geklagt wurde dabei über den Mangel an tüchtigen Lehrern für dies Fach, für deren Vorbildung auf den Univerſitäten zu wenig geſchehe; gefordert ein correcter Vortrag jedes Lehrers und Halten auf richtiges Sprechen auch der Schüler in jeder Stunde, wozu aber jeder Lehrer ſelbſt ſich einer richtigen Ausſprache, namentlich in der Vocaliſation, befleißigen müße, und die gelegentliche gegenſeitige Mittheilung von Notizen über geeignete Bücher für die Schülerbibliotheken verabredet. Eine kürzere Beſprechung fanden Gegenſtand und Behandlung der philoſophiſchen Propädeutik, über die man das Weitere einer ſpäteren Zeit vorbehielt; es wurde jedoch beſchloſſen, ihrentwegen unter Vorausſetzung höherer Genehmigung Platos Republik (Buch 1. 2. 4 und 5) und Gorgias in den Kreis der Schullectüre aufzunehmen, auch ein zeitweiliges Leſen von Ariſtoteles Poetik in I nicht ungeeignet gefunden. Zuletzt noch ausgeſprochene Wünſche bezogen ſich auf die Anlegung elementarer Vorclaſſen bei den Gymnaſien nach Bedürfnis, die Ausdehnung der Ausſchließung ſolcher Schüler, die nach zweimal zurückgelegtem Claſſencurſus nicht verſetzungsfähig ſind, auch auf II, nur probeweiſe Anſtellung ſolcher Lehrer, deren Tüchtigkeit noch zweifelhaft ſei, auf ein Jahr, die Ausdehnung der gymnaſtiſchen Uebungen und die Beſchaffung von Lehrern für dieſelben. Der Erlaß des k. Provincialſchulcollegiums vom 19. Sept. 1831 ſprach ſich über den Inhalt der Verhandlungen billigend, beziehungsweiſe genehmigend aus, und beſtimmte, den geſtellten Anträgen entſprechend, die philoſophiſche Propädeutik und den hiſtoriſch-geographiſchen Unterricht (letzteren unter Berückſichtigung der weſtfäliſchen Inſtruction) zu Berathungsgegenſtänden einer zweiten Conferenz, welche wiederum in Königsberg gehalten werden ſollte. Daß dieſelbe wirklich ſtattgefunden, iſt wenigſtens damals nicht zu öffentlicher Kenntnis gelangt. Sie fand jedoch (vgl. Protok.

der 4. Conf. S. 2) im J. 1835, eine dritte im J. 1845 statt; die vierte folgte im J. 1865 und behandelte folgende Gegenstände: 1) Ueber die Vertauschung der älteren griechischen Grammatiken (von Buttmann, Krüger u. a.) in dem Schulunterricht gegen eine nach den Grundsätzen der neueren Sprachforschung abgefaßte Grammatik (von Curtius oder von Müller und Lattmann); 2) Ueber die Wiedereinführung des Geschichtsunterrichts in den beiden untersten Gymnasialclassen; 3) Ueber die Verlegung des naturgeschichtlichen Unterrichts aus der Tertia des Gymnasiums nach der Quarta; 4) Ueber die Einrichtung und Leitung der Privatlectüre in den beiden alten Sprachen und der deutschen für die beiden oberen Classen der Gymnasien; 5) Ueber die zweckmäßige Einrichtung und Verwerthung des Instituts der Schulprogramme; 6) Ueber die Auswahl der griech. und latein. Schriftsteller für die beiden obersten Gymnasialclassen; 7) Ueber die Behandlung der lateinischen Lectüre in den beiden oberen Classen der Realschulen; 8) Ueber die Gründe, aus denen die Studirenden nach der Maturitätsprüfung sich von den Gymnasialwissenschaften abzuwenden pflegen.

II. Eine ähnliche Anfrage war schon früher, nämlich unter dem 4. April 1827, von dem k. Provincialschulcollegium zu Magdeburg nach Münster gerichtet, und am 19. desselben Monats beantwortet worden; aber erst in der Zeit vom 30. Mai bis 1. Juni 1833 ist die erste und bis dahin einzige Directorenconferenz der Provinz Sachsen in Halle abgehalten worden. Geleitet wurde dieselbe von dem Consistorialrath Dr. Matthias unter Mitwirkung des Consistorialraths und Propstes Dr. Zerrenner; von den Gymnasialdirectoren der Provinz werden im Laufe der Verhandlungen 19 als anwesend genannt, so daß anscheinend drei Anstalten nicht vertreten waren. Hinsichts des Berathungsmaterials ist aus dem (überaus dürftigen) Protokolle nur zu entnehmen, daß vorher von den einzelnen Mitgliedern Vorschläge eingefordert waren; eine definitive Einigung über die Gegenstände der Berathungen geschah erst in einer vorbereitenden Sitzung am 29. Mai „durch eine freundschaftliche Besprechung," worauf der Vorsitzende für jeden der (eilf) ausgewählten Gegenstände einen oder einige Referenten ernannte. Unter den Berathungsgegenständen selbst haben die auch bei milder Beurtheilung von dem Vorwurfe der Leidenschaftlichkeit nicht freizusprechenden Verhandlungen über den mathematischen Unterricht („es erhoben sich von mehreren Seiten sehr kräftige Stimmen gegen das Unwesen, das auf einigen Gymnasien mit der Mathematik getrieben werde;" es wurde behauptet, „daß das mathematische Treiben auf manchen Gymnasien selbst einen nachtheiligen Einfluß auf die sittliche Bildung der Zöglinge ausübe;" es wurde darauf aufmerksam gemacht, daß alle dagegen vorgeschlagenen Maßregeln noch nicht den erwünschten Erfolg haben würden, „wenn den Lehrern der Mathematik das Recht, die Versetzung eines sonst tüchtigen Schülers zu verhindern, belassen werde," und gefordert, „eine schließliche Uebereinkunft in Betreff der Versetzungen zu treffen und auf Mittel und Wege zu sinnen, jenen Einfluß der gedachten Lehrer in dieser Beziehung zu beschränken:" endlich erreichte — nach den Worten des Protokolls — die Discussion ihre Spitze in dem „wenigstens von einer Seite" ausgesprochenen Wunsche, „daß es doch gestattet werden möchte, ausgezeichneten Schülern, auch wenn sie in der Mathematik den buchstäblichen Anforderungen des Abiturientenedicts nicht genügten, dennoch Nr. 1 ertheilen zu dürfen") ihrer Zeit eine gewiße Berühmtheit erlangt, und mehr als eine scharfe Beleuchtung in Zeitschriften und besonderen Broschüren hervorgerufen. Ob jene ohne irgend einen Beweis durch Thatsachen in die Oeffentlichkeit geschleuderten Vorwürfe damals einen praktischen Erfolg gehabt, ist nicht bekannt geworden; unverkennbar aber ist, daß der auf die Conferenzverhandlungen bezügliche Erlaß des k. Provincialschulcollegiums vom 20. August 1832, indem er sehr vorsichtig den Ansichten der Conferenz über den Umfang des mathematischen Unterrichts beitritt, zugleich unter dem Scheine, jene Aeußerungen vor jeder Misdeutung zu bewahren, dieselben in schonender aber entschiedener Weise zurückweiset. Von den übrigen Berathungen sind die bedeutenderen die Erörterungen über den deutschen Un-

terricht, bei dem sich die große Mehrheit gegen das Betreiben des Altdeutschen aussprach; über den Religionsunterricht, wo von der Mehrheit das Lesen des N. T. im Grundtext nicht gebilligt, aber mehrseitig über die Störungen des Schulunterrichts durch den Religionsunterricht der Geistlichen Klage geführt wurde; über die Leistungen der Probecandidaten (gewünscht eine Vorbildung von den unteren Classen auf, ohne die Candidaten das ganze Jahr hindurch in diesen Classen festzuhalten; eben so einstimmig gewünscht, „daß ein Schulmann in die hiesige Prüfungscommission [zu Halle] gesetzt werden möge"); endlich über die Abiturientenprüfungen: bei den letzteren wurde besonders das verschiedenartige Verfahren der einzelnen Prüfungscommissionen hervorgehoben, als Folge der verschiedenartigen Interpretation des Gesetzes durch die localen k. Prüfungscommissarien, während der Vortragende eine solche Verschiedenheit z. B. in Schlesien, wo ein Mitglied des k. Provincialschulcollegiums als Commissarius alle diese Prüfungen leite, nicht gefunden hatte; daher der Wunsch, ein gleiches auch hier angeordnet zu sehen. Eine kürzere Besprechung fanden der letzte Zweck des Gymnasialunterrichts (die Realclassen und -sectionen an den Gymnasien gegen vier Stimmen verworfen), der Cyclus der Classiker (ohne Ergebnis), die passendste Classe für die Geschichte des preuß. Staats (als solche die III bezeichnet), das Censurwesen (die Mehrheit für halbjährige Censuren, für Sittenclassen nur eine Stimme), und die Bekämpfung des akademischen Verbindungswesens seitens der Gymnasien (manches zweckmäßige, aber nichts neues bietend). Nach dem gedruckten Protokolle der Conferenz scheinen die meisten Gegenstände sehr summarisch erledigt und die Discussionen meist auf dem Puncte abgebrochen zu sein, wo sie anfangen, ein pädagogisches Interesse zu gewinnen; nicht weniger zeigt sich überall eine unverkennbare Scheu vor methodologischen Erörterungen, anscheinend aus Furcht vor vermeintlicher Beschränkung der Selbständigkeit der einzelnen Anstalten und ihrer Lehrer, so wenig auch eine solche Scheu mit dem Zwecke und dem Gedeihen solcher Conferenzen verträglich ist. Vielleicht liegt auch hierin mit ein Grund, weshalb in dieser Provinz auf die erste Conferenz keine zweite gefolgt ist. Allerdings war es für eine solche von keiner guten Vorbedeutung, daß das k. Provincialschulcollegium in seinem auf die erste Conferenz bezüglichen Erlasse vom 20. August 1833 („zwar können wir nicht verhehlen, daß die Zahl und der Umfang der zur Sprache gebrachten Gegenstände zu groß, diese Gegenstände an sich, wenigstens theilweise, von zu allgemeiner Natur waren, als daß es hätte thunlich sein können, sie sämmtlich in dem kurzen Zeitraum von dreien Tagen nach allen Seiten gehörig zu discutiren, und die Berathungen über jedes einzelne zu einem völlig genügenden Resultate auszuführen: wir verkennen aber auch nicht, daß die Verhandlungen, wie ein erster Versuch darin, bei der Mannigfaltigkeit und zum Theil Vielseitigkeit der Materialien, deren Besprechung in den Wünschen der einzelnen Mitglieder lag, kaum anders, als sie vorliegen, sich gestalten mochten, und daß hierunter gewonnene Erfahrung einer anzuordnenden zweiten Conferenz anrathen werde, mehr den bestimmten und speciellen Schulerfahrungen, Bedürfnissen und Wünschen in Bezug auf die Gymnasien unserer Provinz ihre Berathung zu widmen.") die Conferenz in der Hauptsache nicht undeutlich als eine verfehlte erkennen ließ; für eine noch schlimmere aber durfte es gelten, daß, wie in dem höheren Lehrstande der Provinz, dem auch Schreiber dieses zu jener Zeit angehörte, damals allgemein bekannt war, bei dem Mangel eines eigenen Conferenzfonds auch mehrere Patrone, im engherzigen Verkennen des Zwecks und der Wichtigkeit solcher Conferenzen, den Directoren ihrer Gymnasien die Erstattung der durch die Conferenz verursachten Kosten verweigerten.

III. Einen erfreulicheren Fortgang verheißen die Directorenconferenzen, welche in den letzten Jahren in Pommern als der dritten Provinz durch das k. Provincialschulcolleginm in Stettin ins Leben gerufen worden sind. Man hat dabei die bei den westfälischen Conferenzen bewährten Erfahrungen, soweit sie unter den abweichenden

Verhältniſſen der Provinz Anwendung finden konnten, mit Umſicht benutzt, daher auch die Berathungsgegenſtände vor den Conferenzen ſelbſt feſtgeſtellt, über die wichtigeren vorgängige Berichterſtattung eintreten, und das Material rechtzeitig den ernannten Referenten und Correferenten zugehen laſſen, auch den Conferenzverband ſogleich mit auf die in der Provinz vorhandenen Realſchulen erſter Ordnung ausgedehnt. Dazu beſitzt die Provinz in dem Marienſtifte zu Stettin eine Stiftung, mit deren Beſtimmung die Uebernahme der Koſten für die Conferenz nicht im Widerſpruch ſteht, und von deren Curatorium ſie daher auch mit großer Bereitwilligkeit übernommen worden ſind. Bis jetzt ſind dieſer Conferenzen unter dem Vorſitze des Provincialſchulraths Dr. Wehrmann zwei, die erſte vom 22—24. Mai 1861, die zweite am 18—20. Mai 1864 und zwar beide in Stettin ſelbſt abgehalten worden: auf ein näheres Eingehen in die Einzelverhandlungen jedoch glaubt Schreiber dieſes hier um ſo mehr verzichten zu müßen, als dieſelben ſ. Z. in pädagogiſchen Zeitſchriften (die zweite noch zuletzt in der Berliner Zeitſchrift für das Gymnaſialweſen 18. Jahrg. [1864] S. 916 ff.) bereits eine ſehr ausführliche und eingehende Beſprechung gefunden haben. *) Dr. **Suffrian.**

Provincialſchulen, ſ. Schulbezirk.

Provincialſchulrath, ſ. Schulregiment.

Proviſor, ſ. Lehrer S. 206.

Prüfung, ſ. Schulprüfung.

Prüfungen. Maturitätsprüfung (Reife-, Abiturienten-, Abſolutorial-, Dimiſſorial-, Entlaſſungs-, Abgangs-Prüfung) iſt die durch eine vom Staate angeordnete Prüfungscommiſſion nach einem vorgeſchriebenen Regulative vorzunehmende Prüfung aller eine künftige Anſtellung in beſtimmten Kategorien des gelehrten Staats- und Kirchendienſtes begehrenden Jünglinge vor dem Beginne des von ihnen gewählten Fachſtudiums auf der Akademie zur ſchließlichen Feſtſtellung, ob und in wie weit dieſelben denjenigen Grad der Schulbildung und diejenige Reife des eigenen Denkens und Urtheilens erlangt haben, welche als die Grundlage der allgemeinen Bildung erforderlich ſind, um mit Erfolg in das ſelbſtändige Studium eines beſonderen wiſſenſchaftlichen Faches einzutreten.

Quellen. Es dürfte kaum einen Gegenſtand der Schulverwaltung und der Gymnaſialpädagogik geben, über welchen in den letzten Jahrzehnten mehr verhandelt und geſchrieben worden wäre. In Ständeverſammlungen, Directorenconferenzen, auf den Philologen- und den Reallehrercongreſſen, in den Lehrerverſammlungen vieler Länder und Provinzen iſt über den Werth und Unwerth derſelben geſprochen; in den pädagogiſchen und philologiſchen Zeitſchriften iſt die Maturitätsprüfung ein ſtehender Artikel, der bei jeder neu erſcheinenden Prüfungsverordnung neue Behandlungen erfährt. Die Lehrbücher der Gymnaſialpädagogik, z. B. von K. Schmidt S. 281, Thaulow § 615, die Einzelgeſchichten des gelehrten Schulweſens, die Verordnungen der einzelnen Staaten ſind ebenſo reichhaltige Quellen. Größere und umfaſſendere von uns benutzte Arbeiten über die Maturitätsprüfung ſind der Zeitfolge nach:

J. Gurlitt im Oſterprogramm des Hamburg. Johanneums von 1804, vgl. deſſen Schulſchriften II. Band, herausg. von Corn. Müller. Magdeburg 1829, S. 366—384.

G. Seebode, Beiträge zu einer comparativen Kritik der von den deutſchen Bundesſtaaten erlaſſenen Verordnungen über die Maturitätsprüfung, erſtes Heft. Progr. des Casimirianum zu Coburg. 1838.

C. G. Firnhaber, die Maturitätsprüfungen. Sollen ſie beſeitigt oder in princip- und zeitgemäßer Einrichtung beibehalten werden? In Schnitzers Pädag. Vierteljahrsſchrift V, 1, S. 8—71. Stuttgart 1849 (die ſinnentſtellenden zahlreichen Druckfehler werden Heft 2 emendirt).

*) Seite 425 Linie 3 v. u. iſt zu leſen: 1857; S. 426 L. 16 v. o. iſt zu leſen: 18. Nov. S. 427 letzte Linie iſt zu leſen: facultativ. S. 429 L. 21 v. o. iſt zu leſen: müßte. S. 430 L. 6 v. u. iſt zu leſen: bis zu der. S. 431 L. 20 v. o. iſt zu leſen: den kürzlich verſtorbenen Gymnaſialdirector. S. 432 L. 12 v. u. iſt zu leſen: davon.

J. Mützell, Bemerkungen über das preuß. Reglement für die Prüfung der zu den Universitäten übergehenden Schüler vom 4. Juni 1834, in Zeitschr. für das Gymnasialwesen 1849, S. 321—437.

G. T. A. Krüger, Die Abiturientenprüfungen. Ebendaselbst 1849, S. 641—666.

H. Wendt, Ueber die Abiturientenprüfung. Ebendaselbst 1851, S. 691—710.

Fr. Kohlrausch, Muß die jetzige Unterrichtsordnung der gelehrten Schulen geändert und müßen die Maturitätsprüfungen abgeschafft werden? Besonderer Abdruck aus der Hannov. Zeitung. 1853.

W. Landfermann, Zur Revision des Lehrplans höherer Schulen und der Abiturientenprüfungs-Reglements. Berlin 1855. (Besonderer Abdruck aus der Zeitschrift für das Gymnasialwesen.)

H. Schmidt, Sind Abiturientenprüfungen nothwendig? Abhandlung in Zeitschrift für Gymnasialwesen 1858, S. 177—199.

Bäumlein, Abgangsprüfungen, in Jahns Jahrbb. 1858, Bd. 78, S. 438—446.

Rud. Dietsch in den Jahrbüchern 1859, Bd. 80, Heft 4, S. 175—179 zur Frage über die Abiturientenprüfung.

L. Kühnast, Ueber das Maturitätsexamen an Gymnasien, im Pädagog. Archiv Bd. IV, Nr. 7 und 8. 1862.

Fr. Kohlrausch, Erinnerungen aus meinem Leben. 1863. S. 392—400.

K. L. Roth, Die Maturitätsprüfung, in Gymnasialpädagogik, S. 247—52. 1865.

L. Wiese in dem Artikel Preußen, die Maturitätsprüfung, in diesem Bande, S. 335—357. 1866.*)

I. Geschichtliche Entwicklung. 1. Die schon von Luther erhobene Klage, daß so viele Schüler unreif zur Universität eilten, findet in den Specialgeschichten der deutschen gelehrten Schulen durchgehends ihre Bestätigung. Sie entspringt vorwiegend dem Interesse an einer geordneten Jugendbildung, zuweilen auch den verletzten Eigeninteressen. Aber die Schule hatte keine Macht zu verhindern, daß ihre Zöglinge vor der Beendigung des Schulcursus abgiengen; das hätte vielleicht die Universität vermocht, wenn dieselbe, um sich vor dem Zutritt unreifer Schüler zu schützen, die Immatriculation von dem Nachweise gewißer Kenntnisse abhängig gemacht hätte. Indessen gab es dafür noch keinen bestimmten Maßstab, der überhaupt erst dann gefunden werden kann, wenn die Universität ihre Stelle in einem gegliederten Schulorganismus einnimmt; die Universitäten waren aber noch zu verschiedenartig organisirt, so daß sie theilweise selbst mit den Gymnasien rivalisirten. Wirklich helfen konnten nur diejenigen, welche für den Dienst des Staats und der Kirche auf Schulen und Universitäten wohl vorbereitete Männer verlangten, die Staatsregierungen. So wendet sich dorthin der Rector zu Weilburg 1618, dass gnedige Anordnung und zugleich ernster bevelch ergienge, dass den Eltern, so unsers gnedigen Herrn underthanen, nicht frey stünde, ihre kinder aus der schull hinwegzunemen, sie seyen denn von den praeceptoribus düchtig erkannt ad publicas lectiones, und die Schulordnung von 1699 bestimmte dort: „daß der Rector den Schüler erst für reif erklären solle, ehe er zur Universität gienge und daß dieser schlechterdings nicht ohne eine orationem valedictoriam gehalten zu haben die Schule verlassen solle". Für die Grafschaft Jostein aber ergiengen 1715, 34 und 39 Befehle, daß kein Landeskind ohne besondere Erlaubnis die Schule verlasse, ehe er alle Ordnungen der ersten Classe durchgemacht habe. Auch das preußische Patent vom 25. August 1708 gestattet den Schulbehörden die Abweisung aller, welche entweder wegen Stupidität, Trägheit oder Mangel an Lust und Trieb oder auch wegen anderer Ursachen zum Studiren unfähig sind, und will dieselben zur

*) Wo in dem nachfolgenden Aufsatze die obigen Namen citirt werden, da ist die hier verzeichnete Schrift derselben gemeint, wenn nicht eine andere genannt ist. 1 oder 2 bei Kohlrausch bedeutet die frühere oder spätere Schrift. Die Abkürzungen M.-Pr. = Maturitätsprüfung; M.-Z. = Maturitätszeugnis; Pr.-C. = Prüfungscommission.

Erlernung einer Manufactur, Handwerks oder anderer redlichen Profession angewiesen sehen. Aehnlich verlangt die preußische Verordnung vom 30. Sept. 1718 „wo einer allzu eilig davon eilet, soll ihm nicht leicht oder doch nach seinen profectibus ein testimonium ertheilt werden. Die studiosi sollen beim Beziehen der Universität zuvörderst ihre von denen Schulen, gymnasiis, von ihren Beichtvätern und von allen praeceptoribus unterschriebene testimonia vorlegen, von denen decanis recht examinirt und nach befundener Tüchtigkeit immatriculirt werden."

Die Vorkehrungen gegen den Bezug der Universität seitens der immaturi gehen also zunächst aus der Rücksicht auf den Staats- und Kirchendienst hervor und erstrecken sich unzweifelhaft nur auf diejenigen Unterthanen, welche zu solchen adspiriren. Dabei bleibt aber der Besuch der Universität allen, auch den immaturis, völlig freigestellt. Man verwahrt sich noch 1788, als in Preußen eine M.-Pr. für alle Schüler eines Gymnasiums an demselben, für alle Privatisten an der Universität eingeführt wurde, ausdrücklich in einem Erlaß des kurmärkischen Oberconsistoriums dagegen, „als läge es in der Absicht, die bürgerliche Freiheit insofern zu beschränken, daß es nicht ferner jedem Vater freistehen solle, auch einen unreifen und unwissenden Jüngling zur Universität zu schicken" und andererseits läßt der Wunsch des brandenburger Rectors Hein im Progr. von 1741, daß doch die Examina auf der Universität wieder aufkommen sollten, damit sich dieselben nicht mit solchen Uranfängern füllten, welche sich im Laufe der Wissenschaften mit nöthiger Unterhaltung in dem Priscianus hindern lassen müßten, genügend erkennen, daß jene den decanis überantworteten und dieselben ohne Zweifel über Gebühr belastenden Examina nicht lange Bestand gehabt haben. Hein läßt sie vornehmlich aus materiellen Gründen in Verfall gerathen sein und bedauert das, so wenig dieselben auch unter den bestehenden Verhältnissen eine gründliche und ernstgemeinte M.-Pr. sein konnten; denn, sagt er, eine geringe Zahl zurückgewiesener Akademisten könnte unter den Schülern großen Eifer erwecken und auch die Eitelkeit der Eltern im Zaume halten, erblickt also bereits in solch einem Examen als Bedingung des Zutritts zur Universität ein natürliches Mittel der Anregung zum Fleiß und Eifer der Schüler.

2. Die Motive, mit welchen 1788 die preußische Regierung die Einführung einer M.-Pr. begleitet, „da nach wie vor viele Jünglinge zu unreif und unwissend zur Universität kommen, die Vorlesungen nicht zu benutzen verstehen, so zu Müßiggang und Unordnung verleitet werden, daher viele Aemter von Unwissenden besetzt würden", kehren in den späteren Verordnungen desselben Staats wie in denjenigen anderer deutscher Staaten wieder. Unter diesen folgt Württemberg zunächst, wo 1811 die schon längere Zeit für die Theologen beim Eintritt in die Convicte vorgeschriebene M.-Pr. auf alle inländischen Facultätsstudirenden ausgedehnt wird, „damit sich keine untüchtigen Subjecte in den Staatsdienst schleichen". Andere deutsche Regierungen sind erst viel später, meistens erst in den 20er Jahren dieses Jahrhunderts (Oesterreich erst 1849) zur Einführung von M.-Pr. gekommen, z. B. Hannover 1829. Aber auch hier wird dieselbe zunächst damit motivirt, daß die auf die Universität abgehenden jungen Leute nicht immer diejenigen wissenschaftlichen Vorkenntnisse besäßen, welche durchaus erforderlich seien, um die akademischen Vorträge recht verstehen und zweckmäßig benutzen zu können; die Motive werden aber hier dahin erweitert, daß „die Fälle immer häufiger werden, wo Jünglinge aus solchen Ständen, denen es zu einer für den Beruf eines Gelehrten nothwendigen Ausbildung der Sitten und Kenntnisse ihrer Kinder an Gelegenheit und Mitteln fehlt, durch falsche Ansicht geleitet, dem gelehrten Stande gewidmet und dadurch anderen in ihrer Art nicht weniger achtungswerthen und ebenfalls Anlagen und Geschicklichkeiten erfordernden Gewerbsarten zur Verminderung ihres eignen wahren Lebensglückes entzogen werden; daß darum den vielfachen Nachtheilen, welche hieraus sowie aus dem überhand nehmenden Zudrange zum Studiren entständen, entgegenzuwirken sei."

Hier wird der M.-Pr. also die Aufgabe zugewiesen, dem Zudrange namentlich der Jünglinge aus niedern Lebenskreisen znm Studiren und zum Staats- und Kirchendienste zu wehren. Das vermag sie, wenn und insofern ihr Bestehen einestheils von der Erfüllung von Forderungen abhängig gemacht wird, welche ein langjähriges viel Zeit und Geld kostendes Privat- oder Schulstudium voraussetzt, anderntheils als Bedingung der Zulassnng zum Examen für den Staats- und Kirchendienst auftreten darf. So wars in Hannover. Ref. erinnert sich, daß viele junge Männer noch vor dem 1. Januar 1830 die Immatriculation auf der Landesuniversität ohne M.-Pr. zu erreichen suchten. In andern Staaten hat man sich erst schwerer dazu entschließen können, diese Schranke dem Eintritt in den öffentlichen Dienst zu ziehen, sei es daß der Zudrang zum Studiren dort nicht bemerklich war, sei es in der Erwägung, daß die bürgerliche Gesellschaft eine Menge von Bedienungen zu verwalten hat, zu denen Männer von gar verschiedenen Graden der Wissenschaften und Kenntnisse erfordert werden und welche im Ertrage ebenso ungleich sind, wie in den Arbeiten (Gurlitt S. 372), sei es daß die maßgebenden Kreise sich vor der Zweischneidigkeit dieser Schranke fürchteten. Die Coburg-Gothaische Verordnung vom 30. Oct. 1828 sagt z. B.: „wer sich der M.-Pr. entzieht, hat keinen Anspruch auf Beförderung in Unseren Landen," gleichwohl fügt sie bei, wer in der M.-Pr. untüchtig befunden, solle nicht durch Zwang vom Studiren abgehalten werden, es solle demselben vielmehr der Zutritt zum Staatsexamen ebenso wohl offen stehen. Das ist noch ganz der Standpunct der preußischen Verordnung von 1812, welche zwar die Vorlage eines M.-Z. bei der Staatsprüfung verlangte, aber ein solches Zeugnis auch demjenigen ertheilte, der in der M.-Pr. nur für bedingt tüchtig, ja für untüchtig erklärt war, und auch diesem alle weiteren an den Besuch der Universität und an die Erwerbung eines M.-Z. geknüpften Berechtigungen zugestand. Auch in Nassau kam man erst nach und nach zu der Verordnung von 1830, welche unter dem ausdrücklichen Eingeständnis, daß die bisherigen von 1818, 1819 und 1825 den Erfolg nicht gehabt hätten, allznfrühes Verlassen der Schulen und unzeitiges Besuchen der Universität zu verhindern, nunmehr die Erwirkung von M.-Z. bei dem Landesgymnasium auf den Grund einer förmlichen Prüfung vorschrieb und von dem Bestehen derselben die Zulassung sowohl zum Genusse der Stipendien und Freitische auf der Landesuniversität und den geistlichen Seminarien, als auch zur Prüfung für den höhern Staatsdienst abhängig machte. Preußen verfügte Aehnliches 1831 (s. Wiese S. 342), indem es alle die von den Staatsprüfungen ausschloß, welche mit Nr. III die Universität bezogen und sich auf derselben kein besseres Zeugnis erworben hätten. Die Schranke, welche man durch die M.-Pr. den „nnberufenen" Ständen zog, wurde zu einer solchen auch für die bisher berufenen, welche, insofern der Zutritt zum Staatsdienst nunmehr von der Erwerbung eines M.-Z. abhieng, einen großen Kreis von Mitbewerbern erhielten, die früher durch Polizeiverordnungen vom Staats- und Kirchendienste ferngehalten waren, jetzt aber durch Verfassungsbestimmungen die Gleichberechtigung dazu erhalten hatten. So heißt es im Eingange der württembergischen Verordnung vom 17. Januar 1818: „Se. Majestät haben in dem Verfassungsentwurfe §. 56 erklärt, daß jeder Staatsbürger die Freiheit habe, seinen Stand nach eigener Neigung zu wählen nnd sich dazu im In- und Auslande auszubilden. Diese Freiheit bleibt inzwischen bei denjenigen, welche sich solchen Staatsdiensten, die eine besondere wissenschaftliche Bildung voraussetzen, widmen wollen, nothwendig bedingt durch die Mittel, welche angewendet werden müßen, um zu verhüten, daß nicht Unwürdigen diejenigen Begünstigungen zu Theil werden, welche denen, die jene Absicht haben, bestimmt sind und daß überhaupt keine nntüchtigen Subjecte sich in den Staatsdienst einschleichen." Von dieser Seite betrachtet gewann die M.-Pr. bald die Geltung einer demokratischen Institution, ähnlich wie das Landexamen in Württemberg (s. d. Artikel), und je größere Berechtigungen an die Erwerbung eines M.-Z. geknüpft und für alle Stände zugänglich wurden, Stipendien-

genuß, Befreiung oder Abkürzung des Militärdienstes, Zutritt zu Staats- und Kirchenämtern, desto populärer mußte sie werden.

3. Preußen ist mit der Einführung der M.-Pr. den andern deutschen Staaten vorangegangen. Diejenigen derselben, welche noch zurückgeblieben waren, mußten in dem Bundesbeschlusse vom 13. Novbr. 1834 dazu die indirecte Aufforderung erblicken, da Artikel 2 desselben die Immatriculation auf der Universität von der Vorlage eines Zeugnisses über wissenschaftliche Vorbereitung zum akademischen Studium, sowie über sittliches Betragen abhängig macht, und den Erlaß von Verordnungen hierüber in allen Bundesstaaten, sowie deren Mittheilung an die Bundesversammlung befiehlt. Die Ungunst und das Mistrauen, womit die 1834er Bundesbeschlüsse von den liberalen Parteien Deutschlands aufgenommen wurden, traf seitdem auch die M.-Pr., in welcher man eine polizeiliche Maßregel zur Dämpfung des Liberalismus sah. Dieser Auffassung leisteten Schulmänner wie Friedemann Vorschub, wenn derselbe bereits 1824 (Seebodes Archiv S. 747) eine strenge in allen Bundesstaaten gleichmäßig eingeführte M.-Pr. als das einfachste Mittel anrieth, „um die von aller ernsten Wissenschaft abführenden politischen Spielereien und Schwärmereien der Studirenden zu vertilgen." Das von dem Altensteinschen Ministerium 1834 ausgegangene Reglement für Abhaltung der M.-Pr. sei, sagt Eilers (Wanderungen V, S. 95) unter Berufung auf Schleiermacher, angesehen für eine zur Dämpfung des in der literarischen Welt überwuchernden Geistes erfundene Maßregel, die freilich nur zur Verkrüppelung von ein paar Hundert aufstrebender Jünglinge gedient, im übrigen aber die Sache noch ärger gemacht habe.

4. Daß die Einführung von M.-Pr. nicht allein im Interesse des Staatsdienstes liege, vielmehr auch die Interessen der Schule aufs kräftigste zu fördern vermöge, hatten, wie oben §. 1 bereits bemerkt worden ist, tüchtige Schulmänner alsbald erkannt. Es war, sagt Gurlitt S. 366 zwei Jahre nach seiner 1802 erfolgten Uebersiedelung als Director von Kloster-Bergen nach Hamburg, einst eine gerechte Klage der Schulmänner, daß oft selbst Jünglinge, welche vorhin mit Fleiß und Eifer den Studien oblagen und Gesetzmäßigkeit und Wohlanständigkeit in Betragen und Sitten bewiesen, gegen das Ende ihrer Schullaufbahn eine gewiße Schlaffheit und Gleichgültigkeit gegen den Schulunterricht zeigten, die Lectionen häufig verabsäumten und sich den Banden der Gesetze und Disciplin vielfältig entzogen. Dieser bedauernswürdigen, den Schulmann mit Verdruß und Leid erfüllenden Ausartung kann, wie mich die lange Erfahrung in meinem vorigen Amte gelehrt hat, hauptsächlich dadurch begegnet werden, daß wenige Tage vor dem Abgange der Jünglinge von Schulen mit denselben eine Prüfung ihrer erworbenen Kenntnisse und ihrer Fähigkeit zur fruchtbaren Benützung eines höheren Unterrichts in Gegenwart der vorgesetzten Staatsbehörde sowohl, als aller ihrer bisherigen Lehrer angestellt, nach Abhaltung derselben von den genannten Anwesenden nach Maßgabe der schriftlich zu dem Ende verfertigten Arbeiten und des mündlichen Examens über ihre Reife für den höhern wissenschaftlichen Unterricht votirt und zufolge des aus der Stimmenmehrheit hervorgehenden Urtheils die Reife oder Unreife des abgehenden Jünglings von dem dirigirenden Lehrer des Unterrichtsinstituts gleich im Eingange des Schulzeugnisses ausdrücklich und ohne alle zwischen Reife und Unreife in der Mitte liegenden Nüancen und Grade angegeben werde. — Ich habe durch vieljährige Erfahrung bewährt gefunden, daß jenes freimüthige Urtheil, welches von der Staatsbehörde und den Lehrern auf Grund vorhergehender Prüfung über die Fähigkeiten und die wissenschaftliche Reife der Abiturienten einer Schule gefällt zu werden pflegt, nicht nur die Jünglinge ihre Schulstudienzeit zu verlängern und gehörig zu vollenden veranlaßt, sondern auch den Fleiß und die Thätigkeit bei allen einer edlen Ehrliebe nur einigermaßen fähigen Jünglingen, besonders aber bei denen befördert, welche sich dem Uebergange aus der Schuldisciplin zu höhern Studien nähern. Wichtig aber muß es besonders in unsern Tagen den Schulmännern sein, die Jünglinge mit

einem recht wackeren Fond classischer Gelehrsamkeit versehen den höhern Lehranstalten zu übergeben, damit sie sich auf einigen derselben nicht von schwärmerischen, den armseligen Mysticismus und verschlagenen Katholicismus (ich meine die Hierarchie und den Mönchsgeist) aus Unwissenheit der Alterthumskunde, der Bibelerklärung und der Geschichte der Begriffe und Meinungen, begünstigenden Lehrern täuschen lassen.

Schulmänner wie Gurlitt, dessen Vorschläge zur Einrichtung der M.-Pr. auf gesunden Principien beruhen, die nie hätten verlassen werden sollen, fanden also in Uebereinstimmung mit Gedike und Meierotto in der Einführung einer M.-Pr. eine kräftige Unterstützung ihrer auf die intellectuelle und sittliche Bildung der Jugend gerichteten Bestrebungen und zollten derselben ihren Beifall. Noch lag der Schwerpunct der Gymnasien in den altclassischen Studien, noch war die Kenntnis des Latein der Freibrief für die Universität — „und jene Zeit hat eine Generation der tüchtigsten Geschäftsmänner und wahrhaft große Gelehrte hervorgebracht," Roth S. 98 — noch war sowohl die Reifeerklärung wie die ganze Einrichtung und Ausdehnung der Prüfung dem subjectiven Ermessen des Lehrercollegiums, namentlich des Rectors anheimgestellt. Wo Männer wie Gurlitt an der Spitze einer Anstalt stehen, da braucht auch eine schärfere Controle, als die „der Anwesenheit der staatlichen Behörde," nicht gescheut zu werden; sie gehören nicht zu den Rectoren, welche durch die preußische Verordnung von 1788 noch mit schweren Geldstrafen für den Fall bedroht werden mußten, daß sie den Unterschleif bei den M.-Pr. begünstigten.

5. Gerade die Warnehmung, daß es an den verschiedenen Lehranstalten nicht gleich ehrlich hergieng bei der Reifezuerkennung, wenigstens nicht gleich genau und ernst, rief andere Maßregeln hervor, zu welchen die gegenseitige Rivalität der Gymnasien den nächsten Anlaß bieten konnte, deren Anordnung aber zugleich das andere Ziel ins Auge faßte, den höhern Anstalten eine übereinstimmende Organisation mit übereinstimmenden Lehrzielen zu geben. Wiese schildert S. 339 die große Willkür in der Reifezuerkennung bei den einzelnen Anstalten und das Verlangen nach einem bestimmten allgemein verständlichen Maßstabe, an welchem die zur Reife erforderlichen Kenntnisse gemessen werden möchten. Von der zwangsweisen Einführung eines solchen in Form eines Regulativs für die M.-Pr. kann man die zweite Periode der M.-Pr. datiren. Das Regulativ schnitt tief ein in bestehende Verhältnisse, nöthigte zur Annahme neuer und zum Verlassen alter Schulorganisationen, in denen man heimisch geworden war, zu neuen Studien und Anstrengungen der Lehrer, erzwang die Aufnahme neuer oder bisher nur facultativ betriebener Unterrichtsfächer in den Schulplan und damit eine Beeinträchtigung der bisher vornehmlich den classischen Studien gewidmeten Zeit, folglich eine Ueberfüllung der Lehrpläne, forderte die Herbeiziehung neuer Lehrkräfte, die für das von ihnen vertretene Fach mit aller Entschiedenheit eintraten, ohne daß ihre Ansprüche in die gebührenden Schranken zurückgewiesen worden wären, schuf große Lehrercollegien mit Theilnehmern ganz verschiedener Richtungen, in denen eine Uebereinstimmung über die Zwecke und Ziele des Gesammtunterrichts immer schwieriger wurde, ließ die Fachlehrer eine Bedeutung gewinnen, durch welche die bisherige ausschließliche, in erzieherischer Rücksicht so heilsame Geltung des Classenlehrers eine schwere Schädigung erlitt, legte überhaupt zahlreiche Verpflichtungen auf, während die Einführung der M.-Pr. den Schulen bis dahin nur Berechtigungen gewährt hatte. Was Wunder, daß das Urtheil der Schulmänner über den Werth der nach solchen Regulativen abzuhaltenden M.-Pr. ins Schwanken gerieth. So lange die Einrichtung und Ausdehnung der M.-Pr., die Zuerkennung der Reife so gut wie ganz in den Händen der Lehrer oder des Directors lag, so lange trotz der schon 1788 geforderten Anwesenheit eines Commissärs der Maßstab der Maturität ein ganz individueller, sich naturgemäß nach den Lehrkräften jeder Anstalt bemessender war, nahm man die Früchte der M.-Pr. gern hin, nämlich die Sicherung der vollständigen Absolvirung des Schulcursus, den Antrieb zu angestrengtem Fleiße, die Mehrung des

Ansehens und der Bedeutung des Lehrerstandes; es blieb ja der bisherige Organismus der einzelnen Anstalten dadurch unangefochten. Das wurde jetzt anders.

Man kann bei Wiese S. 340 lesen, wie schon bei der Berathung des Regulativs von 1812 die Ansichten über den Werth der M.-Pr. verschieden waren. In dem Erlaß desselben wird als weiterer Zweck der M.-Pr. angegeben, sowohl die Eltern darüber, welchen Bildungsgrad ihre Söhne beim Abgange von der Schule erworben, als auch die Schulbehörden darüber zu vergewißern, wie Lehrer und Schüler gearbeitet hätten. Damit trat die Gefahr ein, daß die Controle der Lehrer zur Hauptsache wurde, daß an den Ergebnissen der M.-Pr. die Tüchtigkeit der Lehrer gemessen werden sollte, daß die M.-Pr. in dieser Gestalt vorwiegend als ein Mittel von Seiten des Staats behandelt würde, durch Vorschreibung der Lehrziele für alle Unterrichtsgegenstände und strenge Ueberwachung, daß diese Lehrziele überall den Maßstab der Reife abgäben, das gesammte Gymnasialschulwesen übereinstimmend zu organisiren und dadurch zu heben und zu fördern. Diese in der That nicht zu unterschätzenden Erfolge hat das Regulativ von 1812 gehabt, zumal als wenige Jahre darauf das Schulwesen in den zahlreichen neu erworbenen Landestheilen zu organisiren war. Die freie provinzielle und städtische Verwaltung der Schulen wurde beschränkt, die bisherige Mannigfaltigkeit der Einrichtungen zu einer geregelten Uebereinstimmung zusammengefaßt, alle Gymnasien, einen so verschiedenartigen Organismus sie bisher auch haben mochten, erhielten durch die Verweisung auf die durch das Regulativ vorgeschriebenen Lehrziele und auf die Bedingungen der Reife, welche an die Errichtung jener Lehrziele geknüpft waren, eine gleiche Organisation. Denselben Erfolg hat die Einführung der Regulative für die M.-Pr. nach ausdrücklicher Erklärung der Behörden auch in Bayern und Hannover gehabt, und muß sie überall haben.

Die Ausführungen bei Wiese a. a. O. überheben mich der Aufgabe, den weiteren Verlauf, welchen die M.-Pr. in Preußen genommen, zu verfolgen. Die preußischen Regulative sind für die norddeutschen Staaten stets maßgebend gewesen, oft über Gebühr, indem man nicht selten ein preußisches Regulativ einführte, wenn demselben eine Abänderung nahe bevorstand. Die Regulative, welche die Reife von einer Prüfung in allen Unterrichtsgegenständen der Anstalt abhängig machten, sogar ausschließlich von derselben, ohne der langjährigen Erfahrung der Lehrer dabei einen gebührenden Einfluß zu sichern, haben sich ebenso wenig wie diejenigen, welche ein Bestehen in allen Fächern forderten, ohne durch gediegenere Kenntnisse in dem einen geringere in dem andern ausgleichen zu lassen, auf dem Plane behaupten können. Die Nachtheile, welche sich an die Ausführung derselben knüpften, überwogen die Vortheile, auch wenn das von den Behörden nicht sofort eingestanden wurde. Die Zahl der Gegner wuchs.

6. Man kann von den Bestrebungen, der langjährigen Erfahrung der Lehrer über den Kenntnisstand ihrer Schüler den gebührenden Einfluß auf die Reifezuerkennung zu sichern und die Bedingungen der Reife dadurch zu ermäßigen, daß man Compensationen schwächerer Leistungen in dem einen Fache durch vorzügliche in einem andern gestattete, die dritte Periode der Maturitätsprüfung datiren. Schon das Regulativ von 1834 hatte in Preußen (Kurhessen 1838) gestattet, bei der Berathung über die Reife auch auf frühere Arbeiten des Abiturienten und auf die durch lange Beobachtung gegründete Kenntnis des Lehrers von dem ganzen Standpuncte desselben eine gewiße Rücksicht zu nehmen, als entscheidendes Moment war aber das Ergebnis der Prüfung und der Gesammteindruck derselben festgehalten, nicht minder eine große Zahl von Prüfungsgegenständen. Kurhessen änderte das 1844. Darmstadt 1849. In Preußen aber ist die Aenderung 1856 eingetreten und zwar in der Weise, wie Mützell S. 3 sagt, daß die einzelnen Momente des Prüfungsactes nach bestimmtem Princip gesondert sind. Das erste Moment ist die Feststellung des Urtheils der Lehrer über Reife und Unreife des Abiturienten nach ihrer längeren Kenntnis derselben: dies schließt im wesentlichen vor dem Beginne der Maturitätsprüfung ab und sichert den der Prü-

fungscommiſſion angehörenden Lehrern ebenſo ſehr eine bedeutende Einwirkung auf das Endreſultat derſelben als einen ſittlichen Einfluß auf die Schüler, der nicht hoch genug anzuſchlagen iſt. Das zweite Moment iſt die Rechtfertigung reſp. Ergänzung dieſes Urtheils vor dem Repräſentanten der Aufſichtsbehörde, zunächſt und vorzüglich durch die ſchriftliche und mündliche Prüfung, dann aber auch durch alle anderen Mittel, die demſelben zu Gebote ſtehen. Ein dritter, weniger weſentlicher Punct iſt der Einfluß der Reſultate des Examens auf das Urtheil der Lehrer und auf die Selbſtkenntnis des Examinanden." In der Ertheilung eines hervorragenden Einfluſſes des bereits vor dem Beginne der Maturitätsprüfung feſtzuſtellenden Erfahrungsurtheils der Lehrer auf die Reifeerklärung, für welche ſich auch Böckh in der Einladungsſchrift zum Jubiläum der Univerſität Berlin 1860 ausſpricht, war bereits das naſſauiſche Reglement von 1852 vorangegangen, welches, von dem Ref. verfaßt, mehrfachen Beifalls von Sachverſtändigen deshalb theilhaftig geworden iſt, weil es das Prüfungsgeſchäft vereinfacht, die daraus dem Schulunterricht erwachſenden Störungen beſchränkt, die Befugniſſe des Commiſſarius auf das Erforderliche zurückführt und die Reifeerklärung an die Kenntniſſe in denjenigen Gegenſtänden des Unterrichts knüpft, welche ihrem Weſen nach nicht vorzugsweiſe gedächtnismäßig erworben werden können. Auch in Württemberg iſt der bisher gewonnenen Erfahrung der Lehrer ein Einfluß auf die Reifezuerkennung geſichert. Man iſt überall beſtrebt geweſen, die Regulative und Inſtructionen für die Maturitätsprüfung in dieſer Richtung zu verbeſſern und dabei auch andere Vorwürfe, welche gegen dieſelben erhoben waren, ihrem Werthe nach zu berückſichtigen. Zeuge deſſen ſind in Hannover die Jahre 1829, 39, 46, 61; in Kurheſſen 1838, 44, 58; in Naſſau 1831, 43, 52, 61; in Bayern 1854 und 61 (die Novelle von 1861, abgedruckt in Mützells Zeitſchr. 1861 S. 939, war bei Abfaſſung des Artikels Bayern noch nicht vorhanden), in Württemberg 1811, 1818, 1834, 1845, 1850. Die beiden Mecklenburg ſtehen noch auf dem Standpuncte von 1833 reſp. 37 (vgl. die Art. in IV, S. 638 und 648), während Deſſau 1846, Detmold und Holſtein 1857, Coburg 1858 neue Normative erlaſſen haben. Oeſterreich macht ebenfalls die Reife durchaus noch von dem Ausfall der Maturitätsprüfung abhängig, was aus Schulverwaltungsrückſichten dort dermalen noch geboten erſcheinen mag. Vgl. unten §. 21. Wie das Oberſchulcollegium in Hannover fortwährend beſtrebt geweſen ſei, die Uebelſtände zu heben, welche damit verbunden ſind, wenn die Prüfung im Sinne einer bloßen Controlemaßregel gehandhabt und die Form zu ſehr hervorgehoben wird, zeigt der Art. Hannover Bd. III, S. 282 und Kohlrauſch ſelbſt 2, S. 395. Man fühlt dem ernſten Schulmanne gerne nach, wenn er nach einer reichgeſegneten langjährigen Wirkſamkeit zu dem Ausſpruche des „Glaubensbekenntniſſes nach der langen Erfahrung und dem unausgeſetzten Nachdenken über dieſe wichtige Maßregel kommt, die einen der Lebensnerven unſeres gelehrten Schulweſens ſo nahe berührt, ſowie nach der Prüfung zuſtimmender und entgegengeſetzter Anſichten, daß die Maturitätsprüfung als Schluß der Schulzeit und als Maßſtab für die Befähigung zum Univerſitätsſtudium, wenn nicht in abſolutem Sinne unentbehrlich, ſo doch entſchieden nützlich und durch keine andere Maßregel zu erſetzen ſei." Noch hat kein Staat dieſelben wieder abgeſchafft, noch immer haben ſich die von den Regierungen eingezogenen Gutachten der Univerſitäten, wiſſenſchaftlichen Prüfungscommiſſionen, der Directorenverſammlungen für die Beibehaltung ausgeſprochen. Das that 1848 trotz dem Geſchrei ſo vieler Lehrerverſammlungen auch die in Jena tagende Verſammlung von Univerſitätsprofeſſoren, nicht weniger die nach Berlin berufene Landesſchulconferenz, wenn ſie auch die beſtehenden Regulative nicht in allen ihren Theilen billigten. Vgl. Wieſe S. 347. Wendt S. 695.

Aber bis auf die Jetztzeit ſind die Anſichten über die Nothwendigkeit und den Werth der Maturitätsprüfungen getheilt und die Zahl ihrer Gegner nicht gering. Die Ziller-Ballauffſchen Monatsblätter für wiſſenſchaftliche Pädagogik zählen ſie in ihrer erſten Nummer 1865 S. 19 zu den Hinderniſſen der allgemeinen Bildung. Lernen

wir daher die Gegner zunächſt kennen und prüfen wir die Anklagen gegen dieſes, wie bemerkt, in allen deutſchen Staaten eingebürgerte Inſtitut, ſoweit dieſelben eine Beachtung verdienen.

II. Gegner und Freunde. Gegen und Für. Den früheſten Gegner der M.-Pr., von dem ich weiß, erwähnt Gurlitt S. 371. Ein Ungenannter im Allg. Lit. Anzeiger 1798 Nro. 118 zog das Recht des Staats dazu in Zweifel, weil dadurch die freie Dispoſition der Eltern über ihre Söhne beeinträchtigt werde, und hielt die M.-Pr. für unnöthig, da auch früher geſchickte Leute gebildet ſeien, der Staat aber bei der ſpäteren Staatsprüfung Gelegenheit und Befugnis habe, die ungeſchickten zu entfernen, und für ſchädlich, weil unreif erklärte Jünglinge den akademiſchen Studien entzogen würden, die ſich auf der Univerſität noch hätten ausbilden können. Dieſer Angriff bedarf nach der vorangegangenen geſchichtlichen Entwicklung keiner Widerlegung, wie eine ſolche ihm Gurlitt gewidmet hat. Die außerhalb der Schulwelt ſtehenden Gegner der M.-Pr. ſind, abgeſehen von den Schülern und Eltern, welche dieſelbe zu fürchten haben, zunächſt die Lebenskreiſe, welche den Zutritt zu den öffentlichen Aemtern ohne M.-Z. für ſich als ein Standesrecht reclamiren möchten; andererſeits diejenigen, welche in ihr Syſtem der Gewerbefreiheit die M.-Pr. nicht einzurangiren wiſſen, ſondern ſie als eine dem Eintritt in und der Vorbereitung für einen Beruf gezogene Schranke verdammen; nicht minder alle Feinde der jetzigen Gymnaſialſtudien, welche durch die M.-Pr. ihre ſtaatliche Berechtigung erhalten, ſeis diejenigen der altclaſſiſchen Studien überhaupt oder in ihrer Bevorzugung vor den exacten Wiſſenſchaften. So lange das auf dem Gymnaſium erworbene M.-Z. allein den Zutritt zu den Aemtern eröffnet, welche auf den Facultätsſtudien beruhen, werden z. B. die Freunde der Realgymnaſien natürliche Gegner ſein, nicht minder diejenigen gelehrten Stände, welche unter ſich darüber uneinig geworden ſind, welche Anſtalten als Vorbildungsſtätten für ihren Beruf den Vorzug verdienen. Das iſt z. B. bei den Medicinern der Fall, wie denn, wiewohl gegen die beſtehende Verordnung aller Warnungen ungeachtet in Naſſau bisher zu dieſem Studium nicht wenige vom Realgymnaſium abgegangen und mit einem M.-Z. des letzteren zur Staatsprüfung zugelaſſen worden ſind.*) Geiſtliche beider Confeſſionen, welche die Nahrung der Jugend mit der Milch des claſſiſchen Alterthums verdammen und davon böſe Einflüſſe auf die chriſtlich-religiöſe Geſinnung der Jugend befürchten, treten zu den Gegnern der M.-Pr. über und ihnen geſellen ſich Vertreter der Kirche aus gleichen Gründen oder deshalb zu, weil ſie den Prieſtermangel daher datiren, daß dem Eintritt in das Studium der Theologie dieſelbe lange, zur Erwerbung der Reife erforderliche Vorbildungszeit vorangehen müße, welche auch den andern Facultätsſtudien vorgeſchrieben ſei. Früher ſei den zukünftigen Theologen der Zutritt zur Univerſität oder zu Prieſterſeminarien ſchon aus niedern Gymnaſialclaſſen geſtattet geweſen (über dieſen Unfug vgl. Friedemann in Schnitzers päd. Viert. I, S. 51); wer mit der Abſicht, Theologie zu ſtudiren, durch die Beſtehung der M.-Pr. den Freibrief für alle Facultätsſtudien erhalte, ſattle oft noch im letzten Augenblicke um, zumal die anderen Berufe einträglicher ſeien und glanzvoller. Die langen Gymnaſialſtudien, ausſchließlich unter Leitung des Staats, entzögen ohnehin der Kirche über Gebühr die Beeinfluſſung der Vorbildung ihrer künftigen Diener u. ſ. w.

Von der Bekämpfung dieſer Gegner abſtrahiren wir. Soweit wir uns auf die

*) Mediciner ſollen ihre Vorbildung auf den Gymnaſien ſuchen. Vgl. III, S. 179. In Frankreich hatte Miniſter Fortoul 1852 das diplome de bachelier es sciences. d. h. ein M.-Z. der Realabtheilung für die Aufnahme in die écoles de médecine gefordert. Wenige Jahre nachher mußte auf Andringen ſämmtlicher mediciniſcher Facultäten Miniſter Rouland das wieder aufheben, ſo daß jetzt vor der erſten Inſcription in das mediciniſche Studium das diplome de bachelier es lettres, vor der dritten das es sciences restreint à la partie mathématique nachzuweiſen iſt.

Frage einlaſſen können, ob für alle Dienſte in Staat und Kirche die Erwerbung eines M.-Z. überhaupt oder eines ſolchen an einem gelehrten Gymnaſium wie bisher vorzuſchreiben ſei, ob für einige derſelben eine kürzere gymnaſiale Vorbildung genüge, davon wird §. 20 die Rede ſein. In Oeſterreich beſtehen Exemtionen für einen Theil der katholiſchen Theologen geſetzlich, in anderen Staaten ſind ſolche factiſch eingetreten, weil die von der Staatsgewalt vorgeſchobenen Riegel ſich auf die Dauer unwirkſam gezeigt haben. So lange die Lebensſtellungen der Kirchenämter an Emolumenten und äußerem Glanz und Ehre von denjenigen der Staatsämter ſo verſchieden ſind, kann die Forderung einer gleichmäßigen Vorbildung, zumal wenn dieſelbe von der Kirche und den Univerſitätslehrern nicht verlangt wird, weil die letzteren einen Theil der Gymnaſialbildung mit übernehmen, allerdings unbillig ſcheinen.

8. Von größerer Bedeutung für uns ſind die Gegner aus der Schulwelt. Theilen wir dieſelben in ſolche, welche jede M.-Pr. verwerfen, ſei es daß ſie den Zutritt zur Univerſität ganz frei geben oder von einem M.-Z. abhängig machen, deſſen Ertheilung auf Grund der längeren Zucht und Lehre, in welcher der Abiturient geſtanden, ganz in das freie Ermeſſen des Lehrercollegs geſtellt iſt, und in ſolche, welche, wenn ſie ſich auch noch für eine M.-Pr. entſcheiden können, doch die jetzt gewöhnliche nach einem beſtimmten Regulative und unter Leitung und entſcheidender Mitwirkung eines Commiſſärs verwerfen, ſo ſteht in der erſten Kategorie, zu welcher Ancillon ſchon 1811 gehörte, Jac. Grimm als eine bedeutende, aber unter den Univerſitätslehrern ziemlich iſolirte Auctorität in der Rede über Schule, Univerſität, Akademie aus 1849. Auf der Schule mag man in beſtimmten Fächern, ſagt er, die Kraft der Schüler öffentlich verſuchen, weil daraus edler Wetteifer entſpringt und der Knabe gewöhnt wird, hervorzutreten und Gewandtheit der Rede ſich anzueignen. Sein Talent zu wägen, iſt der Lehrer fortwährend im Stand und man kann ſagen, daß dieſer beſtändig die ungezwungenſten Meſſungen mit ihm vornehme. Verwerflicher ſcheint die den Eingang zur Univerſität bedingende und erſchwerende M.-Pr. Der Gymnaſiaſt muß befugt ſein, endlich die Schule zu verlaſſen, von ſeinem Abgang an löſen ſich zwiſchen ihm und ihr die Bande und welchen Weg er nun einſchlagen will, ſteht in ſeiner Wahl. Wie Kirche und Schauſpiel dem Eintretenden offen gehalten ſind, ſollte jedem Jüngling das Thor der Univerſität aufgethan und ihm ſelbſt überlaſſen ſein, allen Nachtheil zu empfinden und zu tragen, wenn er unausgerüſtet in dieſe Hallen getreten iſt. Denn die Befähigung der Menſchen hat ihre eigenen ſtillen Gänge und thut unerwartet Sprünge; wie ſollten alle gleichen Schritt halten, den der Prüfung zwängendes Maß fordert? Den ſchlummernden Funken kann die erſte gehörte Vorleſung plötzlich wecken und der bisher ſcheu und verſchloſſen Geweſene thut es nun auf einmal denen meiſt zuvor, die ihn anfangs übertroffen hatten. Vorausgeſetzt werden muß aber, wenn alles ſo beſchaffen iſt, wie es ſein ſollte, daß jeder aus innerem Triebe und für ſeine eigene Ausbildung ſtudire, nicht um dadurch ein Amt zu erwerben. Dringt einmal dieſe würdigere Anſicht der Studien und des Lebens durch, ſo wird der Staat ſelbſt zuletzt ſeine ungebührlich vielen Dienſte verringern dürfen und der Wiſſenſchaft ihre ganze Uneigennützigkeit zurückgegeben werden. Bei der Anmeldung zum Amt mag die ernſteſte Prüfung den Ausſchlag thun, der Durchfallende aber deſto leichter eine andere Lebensart ergreifen, als er ſich den des Dienſtes überhaupt nicht Begehrenden anſchließen kann.

Die Widerlegung durch Roth S. 248 knüpft ſich mit Recht an die falſche Vorausſetzung, daß in der Regel aus innerem Triebe und für die eigene Ausbildung ſtudirt werde, während der wiſſenſchaftliche Trieb doch die wenigſten der Univerſität zuführt, ſondern alle mehr oder weniger das Brod, welches ſie ſuchen. Zuſtände, wie ſie ſich Grimm denkt, ſind dermalen weder vorhanden, noch werden ſie bald eintreten. Bei den jetzt beſtehenden wäre es offenbar viel härter und unbarmherziger, den Jüngling, wenn er ungeprüft und ungewarnt auf die Univerſität gelangt iſt, an den Pforten des Staatsdienſtes infolge ſtrenger Prüfung zurückzuweiſen, als ihm nach einer am Ende der

Gymnasiallehrzeit zu erstehenden Prüfung die Pforten der Universität aufzuthun. Vergl. §. 15.

9. Ausschließlich in die Hände der Lehrer und zwar nur auf Grund der durch ihre längere Beobachtung des Zöglings gewonnenen Ueberzeugung legen die Reiseerklärung und die Ertheilung des M.-Z. Süvern, Thiersch, der freilich zu verschiedenen Zeiten seines Lebens verschieden über den Werth der M.-Pr. geurtheilt hat, J. Chr. Jahn, der die M.-Pr. einen für die Schule außer ihrem Wesen liegenden Act nennt (N. Jahrb. Bd. 18 S. 437), Jacob, der „diese in die Schulen und Seelen gewachsene Controle gern los wäre, wie Alle, welche mehr wollen als dressiren und controliren," (Jacob in seinem Leben und Wirken von Classen S. 58), Eilers (Wanderungen V. S. 95), Lübker (protest. Mon.-Blt. 1863 Augustheft), Heiland (Mützell 1849 S. 305). Das ist der Standpunct des nassauischen Edicts von 1817, §. 22, wonach die Entlassung zur Universität erfolgt, wenn der einer sog. Berufswissenschaft sich widmende Jüngling die dazu nöthigen Vorkenntnisse erlangt und dieses bei der jährlichen allgemeinen Prüfung erprobt hat; er wird dann mit einem vom Director ausgestellten Zeugnisse seiner Reife für die Universität entlassen. So ohngefähr will es auch Thaulow §. 616 haben, es soll die öffentliche Prüfung genügen, während in Baden dieselbe nur der M.-Pr. vorangehen soll seit 1837. Was die öffentlichen Prüfungen bedeuten, weiß jeder; sie können ihrer Aufgabe gemäß (vergl. Kramer in Bd. III. S. 194) die M.-Pr. gar nicht ersetzen. Daher die schwere Klage Eichhoffs in der Geschichte des Landesgymnasiums zu Weilburg 1837 S. 168 „daß der Director auf jedem Frühlingsexamen wo möglich ganz Prima, die unreifen sogut wie die reifen entlassen habe, wodurch er zwar die schlechten losgeworden sei, aber auch allen sittlich und geistig verwahrlosten in den andern Classen dieselbe Hoffnung gewährt und so einen immer schlimmeren Nachwuchs hervorgerufen habe, gegen welchen die vereinten Anstrengungen der gesammten Collegen völlig ohnmächtig gewesen." Dennoch dürfte dieser Standpunct sich des Beifalls vieler Lehrercollegien erfreuen, wie die Protokolle der 48er Lehrerversammlungen ausweisen. Sie erhalten damit eine große Befugnis, ohne sich über die Ausübung derselben anders als vor ihrem Gewissen legitimiren zu müßen. Ich kann mir Lehrercollegien denken, denen eine solche Befugnis unbedingt zuzugestehen sein möchte, aber ich glaube, gerade diese würden lieber darauf verzichten, und würden lieber durch eine M.-Pr. ihre Erfahrungsurtheile bestätigt oder geläutert und zur Anerkennung vor einem Prüfungscollegium gebracht sehen. Man hört allerdings oft genug, wozu ein Examen, wo aus dem langjährigen täglichen Verkehre der Lehrer seinen Schüler genugsam kennen muß? Ich will nicht hinweisen auf die Erfahrung, daß selbst die geachtetsten Lehrercollegien sich in ihrem Urtheile über einen Schüler so vollständig täuschten, daß sie demselben von der M.-Pr. abriethen, während er trotz des durch die Abmahnung gesteigerten Zweifels in die eigene Befähigung gut, ja recht gut bestand. Auch Kohlrausch I, S. 26 bestätigt es, daß er häufig den Ausspruch von Directoren und Lehrern am Ende der Prüfung gehört habe, sie hätten diesen oder jenen Schüler doch nicht so vollständig gekannt, sein Wesen als Gesammtheit sei ihnen erst durch die M.-Pr. ganz klar geworden. Vgl. auch Bäumlein S. 439 und Mützell S. 333. Daran muß aber erinnert werden, daß der Lehrer als Mensch dem Irrthume unterworfen, und daß es wahrlich! nicht leicht ist, sondern großer Geistesstärke und psychologischer Warnehmungskraft bedarf, am Schluße eines längern Cursus das Resultat langjähriger Beobachtung über die geistige Reife eines Jünglings zu ziehen. Die Noth der gewöhnlichen Versetzungsconferenzen kennt jeder, auch diejenige, wo ein Prädicat für die sittliche Reife ermittelt werden muß. Die Lehrer sind nun einmal nicht alle gleich gewissenhaft, und wohl keiner ist ohne menschliche Schwächen, zu denen hier nicht einmal die verdammungswerthen, wie Malice und Haß gegen den Schüler, Feigheit gegen Drohungen, Kriecherei gegen einflußreiche Väter, eigensüchtige Berechnung, kecker Betrug, vielleicht zur Verdeckung der eigenen didaktischen Roheit und

Stümperei, der gewiſſenloſen Vernachläßigung der Schüler zu Gunſten einer ſchriftſtelleriſchen Thätigkeit gerechnet werden ſollen, ſondern die leichteren, wie vorgefaßte Meinung gegen den Schüler, Mitleid mit dem treufleißigen und gehorſamen, der Wunſch, einen talentvollen, aber faulen und unſittlichen Schüler loszuwerden, faſt abſichtsloſe Rückſicht auf Freundſchaft zu Eltern oder Geſchwiſtern, auf ärmliche Lage des Schülers u. ſ. w. „Die Gutmüthigkeit und das Mitleid, das Widerſtreben, einem jungen Manne ſeine Ausſichten zu verſchließen, die Verſicherung, ſich aufs äußerſte anſtrengen zu wollen, laſſen leicht ein Auge zudrücken. Der Vater kommt mit Thränen, die Mutter ſchreibt herzzerreißende Briefe: ſchon ſehr feſte Naturen ſind durch ſolche Berufungen an ihr Gefühl wankend geworden.“ Macaulay Parlam.-Rede über die indiſche Bill, 1853 in Augsb. Allg. Ztg. Nr. 187. Auch wir hoffen, die Lehrercollegien ſind in der Jetztzeit nicht mehr von oben herab mit Strafen wegen Betrug und Parteilichkeit wie ſonſt zu bedrohen, ſie ſollen ſogar beſſer, aufrichtiger, berufstreuer, wahrhaftiger, leidenſchaftsloſer als früher geworden ſein, dennoch muß der generelle Anſpruch, daß allein von ihrer ſubjectiven Ueberzeugung die Zuerkennung der Reife abhängen ſolle, als zu hoch gefaßt erſcheinen. Und nun nehme man den doch nicht ſeltenen Fall, daß in der Beurtheilung eines Schülers die Lehrer nicht übereinſtimmen und daß ſchließlich die Entſcheidung von einer Abſtimmung abhängt, welche ſo oft die geiſtige und pädagogiſche Impotenz verdecken muß, während die Reife durch genaue Erkenntnis der geiſtigen und ſittlichen Tüchtigkeit des Schülers, nicht durch Stimmenmehr, wobei ein urtheilsunfähiger den Ausſchlag geben kann, feſtgeſtellt werden ſollte. Schon bei einer M.-Pr. wird der Fall vorkommen, daß die Lehrer dem Verdachte der Parteilichkeit oder der Charakterſchwäche ausgeſetzt werden, daß man ihnen ſchuld giebt, um des lieben Friedens willen in Haus und Hof, in Stadt und Kirche irgend einem mächtigen Einfluſſe nachgegeben zu haben. Wie viel ſchwerer wird ein ſolcher Verdacht auf ihnen laſten ohne M.-Pr. Und mit jedem neuen Falle der Art, bei welchem von den Leuten geglaubt wird, daß Protection und Augenzudrücken ihr Weſen getrieben hätten, ſinkt das Anſehen und die Wirkſamkeit der Schule, da ihr und dem Lehrercollegium der ſo koſtbare Ruf der Unparteilichkeit verloren geht.

10. Die Anklagen, welche von dieſen Gegnern der M.-Pr. ausgehen — und unter ihnen iſt H. Schmidt (ſ. Quellen) der ſchärfſte. Für ihn iſt jede M.-Pr. ihrem innerſten Weſen nach falſch und unheilvoll, voller moraliſcher und pädagogiſcher Uebelſtände, ein den lebensvollen Organismus der Gymnaſien tief verletzendes Princip, daß nämlich über die Reife eine mehr von außen herantretende Auctorität und nicht eine aus dem Leben und Wirken der Anſtalten ſelber hervorgehende Beſtimmung entſcheiden ſolle (S. 188) — ſind zunächſt die gegen alle Prüfungen gerichteten. Sie ſeien trügeriſch wegen der mancherlei Zufälligkeiten, die dabei ſpielten, wegen der glücklichen oder unglücklichen Stunde, der geiſtigen und körperlichen Dispoſition des Prüflings im Augenblicke der Prüfung. Weder die ſchriftlichen Arbeiten, ohne die nothwendige Unbefangenheit gefertigt, noch ein auf ein kleines Zeitmaß beſchränktes mündliches Examen könnten ſichere Kriterien liefern, zumal in letzterem der dreiſte Schwätzer ſo leicht den Vorrang erhalte, bei beiden aber, wenn auch hauptſächlich bei dem erſteren, nach allgemeinem Eingeſtändnis dem Betruge bisher nicht habe vorgebeugt werden können. Selbſt tüchtige Schüler würden dazu verleitet, durch den Gebrauch von unerlaubten Hülfsmitteln oder doch durch ihnen abgedrungene Unterſtützung ihrer Mitſchüler in denſelben die Lehrer zu täuſchen und belüden ſich mit einem ſittlichen Makel, der freilich, ſoweit ſei es gekommen, von der Jugend kaum als ſolcher aufgefaßt werde. Alle Mittel gegen dieſes jede Anſtalt in ihrem innerſten Kerne demoraliſirende Unweſen wären unwirkſam. Das iſt übertrieben, es wäre das ein böſes Zeugniß für die erziehliche Thätigkeit der Schule, die freilich bei manchen Anſtalten auf eine äußerſt bedenkliche Null reducirt iſt. Allerdings vermögen Verordnungen allein hier nichts, denn ſie rechnen auf eine ernſte ſittliche Mitwirkung der Lehrer, von denen ſie ausgeführt

werden ſollen, auf einen ernſten ſittlichen Willen aller Examinatoren, auf die in der Anſtalt erziehend waltenden ſittlichen Mächte. Vergl. Kramer in Bd. III S. 196, Krüger S. 665. „Das rex erit qui recte faciet muß in ſeiner tiefſten ſittlichen Bedeutung in aller Schüler Herzen leben.“ Immerhin müßen aber zuerſt die betr. Verordnungen Ernſt zeigen. Das thun die naſſauiſche von 1852 und die preußiſchen vom 24. Febr. 1853 und 29. Mai 1855, wonach wer bei der Benutzung von unerlaubten Hülfsmitteln betroffen oder andern zu einem Betruge behülflich war, ſofort von der Prüfung ausgeſchloſſen und bis auf den nächſten Prüfungstermin verwieſen, im Wiederholungsfalle aber bei der zweiten Prüfung nie mehr irgendwo zur M.-Pr. zugelaſſen werden ſoll. Warum die frühere bayeriſche Verordnung, wonach ein ſolcher Betrug mit Zurückſtellung auf ein ganzes Jahr geahndet wurde, und die dann nachgeſuchte weitere Zulaſſung von befriedigenden Zeugniſſen über ſittliches Wohlverhalten und geiſtige Weiterbildung abhieng, 1861 in eine „Herabſetzung der Note für die betreffende Arbeit auf die niedrigſte Stufe“ abgeſchwächt worden iſt, wiſſen wir nicht. Auch die öſterreichiſche Verordnung genügt nicht, wenn ſie erſt den zweiten Verſuch zu betrügen mit der Ausſchließung von der Prüfung ſtraft, den erſten aber nur damit, daß der Schüler ſämmtliche Clauſurarbeiten unter Ertheilung neuer vom Commiſſär zu beſtimmender Aufgaben außerhalb der Lehrſtunden unter ſpecieller Beaufſichtigung arbeiten muß und daß ſein geſetzwidriges Betragen im M.-Z. bemerkt wird. Die Behörden müßen Ernſt zeigen, nicht etwa in einem gegebenen Falle vor der Ausführung des Verordneten um der Eltern willen zurückweichen; das ſchließt nicht aus, einen Unterſchied zu ſtatuiren zwiſchen dem groben prämeditirten Betruge und dem Unterſchleif, welchen augenblicklicher Leichtſinn oder Angſt und Rathloſigkeit bei einer Conclavarbeit, die nicht glücken will, eingiebt, zwiſchen der Anſtiftung und der bloßen Unterſtützung eines Betrugs. Gegebenen Falls kann es genügen, den Abiturienten der Centralprüfung (§. 16) zuzuweiſen.

Zeigen aber die Behörden Ernſt, ſo müßen es die Lehrer auch thun. Sie haben vor allem die Pflicht, jedem Betrug nach Möglichkeit den Weg abzuſchneiden und die dazu führenden Mittel mit dem rechten Geiſte zu handhaben, was ſie auch den braven Schülern ſchuldig ſind, welche ſich ungern aufgefordet ſehen, den Betrug zu unterſtützen. Dazu rechnen wir 1) die umſichtige Wahl der Aufgaben, die nicht durch ihre Schwere zum Betrug reizen, andererſeits ſich auch nicht in einem ſo engen Kreiſe bewegen dürfen, daß ihre Wiederkehr in einem beſtimmten Kreislauf mit Sicherheit erwartet werden kann, vergl. Stiehl, Centralbl. 1863 S. 481. Man rühmt es der hannoveriſchen Verordnung von 1849, ſowie der württembergiſchen von 1850 nach, daß die Verſuche zum Betruge ſeltner geworden, weil ſie die Forderungen beſchränkt haben. Ebenſo erkannte die 11. weſtfäl. Directorenconferenz 1853 in der Herabſetzung des Prüfungsmaßes das Mittel, die Veranlaſſungen zu Unredlichkeiten zu mindern. 2) Die Beſchränkung der ſchriftlichen Aufgaben auf das Nothwendigſte unter Beſeitigung derjenigen, welche erfahrungsgemäß am meiſten zum Betruge reizen. Das ſind die geſchichtlichen Arbeiten und die Ueberſetzungen aus fremden Sprachen in's Deutſche nebſt Commentar. 3) Die Gewöhnung der Schüler, während des ganzen Schulcurſus unter den Augen der Lehrer innerhalb beſtimmter Friſt ſowohl ſprachliche Exercitien, deren Qualität bei der Beurtheilung der Kenntniſſe beſondere Geltung erhält, als auch während der letzten Jahre an den ſog. Arbeitstagen größere Aufſätze, die der Correctur der Lehrer anheimfallen, auszuarbeiten. 4) Kenntnisnahme von jeder Aufgabe ſeitens der beaufſichtigenden Lehrer und der Schüler erſt unmittelbar vor der zur Ausarbeitung derſelben beſtimmten Zeit. Eine jede einzelne hat bis dahin wohlverſiegelt mit der Bezeichnung auf der Außenſeite deutſcher Aufſatz u. ſ. w. (vergl. §. 25) beim Director gelegen, und das Siegel wird von dieſem erſt in Gegenwart der zur Ausarbeitung verſammelten Prüflinge gelöst. Man erblicke darin kein Mistrauen gegen das Prüfungscollegium, viel eher gegen die Familien und Dienſtboten der Mitglieder desſelben. Schon manches weibliche Herz hat helfen zu müßen geglaubt, und nicht bloß aus Mitleid. 5) Gewiſſenhafte Aufſicht

bei der schriftlichen Prüfung. Gurlitt wollte sie ausschließlich vom Director geführt wissen und in dessen Hause die Abiturienten arbeiten lassen, weil dort der Zutritt aller unerlaubten Hülfsmittel und Helfer schwieriger, wenn nicht unmöglich sei. Wir würden es nur billigen können, wenn der Director sich dieser Mühewaltung unterzöge. Sonst muß ein von ihm bestimmtes Mitglied der Pr.-C. die Aufsicht ohne Unterbrechung führen und zwar die ganze Zeit hindurch, welche für die Ausarbeitung der Aufgabe gesetzlich gestattet ist. Wer von den Mitgliedern der Pr.-C. durch sein körperliches Befinden dazu nicht ausreicht, wird dispensirt. Bestimmungen wie in Dänemark, daß der Lehrer des betr. Fachs, aus welchem die Aufgabe genommen ist, die Aufsicht nicht führen darf, oder wie in Bayern, daß zwei Lehrer, gleichsam zur gegenseitigen Controle, die Aufsicht führen, zeigen ein verletzendes Mistrauen, wie andere, von denen Mützell S. 360 spricht, und sind unnöthig, wenn rücksichtlich der Wahl, Beschränkung und Stellung der Aufgaben das richtige Verfahren eingehalten wird. Selbstverständlich kann ein Lehrer nur eine bestimmte Zahl von Abiturienten überwachen; ob 20, auf welche Oesterreich diese Zahl beschränkt, nicht schon zu viel sind, bleibe unentschieden; es hängt das von den Individualitäten ab. 6) Möglichste Beseitigung aller Gelegenheiten zum Unterschleif, wohin zu rechnen, wie die nassauische, deßhalb den Tadel Wendts S. 708 schwerlich verdienende Instruction von 1852 aufführt a) daß der Prüfungssaal geräumig genug ist, um jedem Prüfling einen einzeln stehenden Tisch bei der schriftlichen Prüfung anzuweisen, an dem er allein arbeitet, sowie daß die Möglichkeit gewährt sei, den Pedell zu rufen und durch denselben die Verbindung zwischen dem beaufsichtigenden Lehrer und dem Director zu unterhalten; b) daß die Prüflinge weder Papier (nur das mit dem Gymnasialstempel versehene, von dem Gymnasium gegen entsprechende Vergütung zu liefernde darf im Prüfungssaale zum Vorschein kommen), noch Lexika, Grammatiken und sonstige Bücher mitbringen dürfen, die so oft den Betrug unterstützen. Selbst logarithmische Tafeln sollte nur die Anstalt liefern, mag sie dieselben auch von andern Schülern entlehnen, dann aber erst einer Durchsicht unterziehen. Ref. fand einst in solchen eine ganze Reihe mathematischer Sätze ausgeführt. Es ist ein didaktischer Fortschritt, daß in Sachsen, Preußen, Holstein, Bayern und Coburg der Gebrauch von Lexicis untersagt ist; selbst Oesterreich gestattet sie nur bei den Uebersetzungen aus den fremden in die deutsche Sprache, nicht bei den Exercitien. Lieber die etwa durchaus nothwendigen Vocabeln suppeditiren, was Bayern zuläßt, aber bei umsichtig gewählten Aufgaben in der Regel nicht nöthig ist. Gilt etwa zur Reife mehr der Nachweis, daß man ein Lexikon zu gebrauchen verstehe, womit Dietsch Jahrb. 1859, 4 S. 178 die Zulassung aller sonst gewöhnlichen Hülfsmittel vertheidigt, als derjenige einer lexikalischen Kenntnis einer fremden Sprache? Aber man weiß, wie oft gerade diese Seite des Unterrichts, weil sie mühevoll und — in unrichtigen Händen — für Lehrer und Schüler gleich langweilig ist, der Vernachläßigung anheimfällt. Die Behauptung in Jahns Jahrb. 1860. 82 S. 166, bei dem griechischen Exercitium könne das Lexikon nicht entbehrt werden, bestreite ich aus langjähriger Erfahrung und stimme darin Kühnast S. 602 bei. Es kommt nur auf die vorangegangene Uebung an. c) Daß keinem Prüfling gestattet ist, während der Arbeit das Local zu verlassen. Man halte das nicht für eine exorbitante Maßregel, sie ist erprobt. Sehen die Schüler, daß sich der Lehrer derselben Verpflichtung unterwirft, so fügen sie sich leicht. Im Einzelfall ist der Abiturient gehalten, die betr. Prüfung unter Einzelaufsicht zu wiederholen, versteht sich über ein anderes Thema. Will man aber bei einer Arbeitszeit von fünf Stunden für den deutschen Aufsatz das Verlassen des Zimmers gestatten, was indessen niemals mehr als einmal erlaubt werden sollte, so ist hier einestheils ein Betrug überhaupt weniger zu fürchten, anderntheils kann angeordnet werden, daß der Prüfling vor seinem Abtreten alle seine Papiere dem Lehrer übergiebt, der sie mit seinem vidit versieht, und daß er bei seinem Wiedereintreten gehalten ist, sich einer Dinte von anderer Farbe zu bedienen, als die war, welche er bis dahin gebraucht hat.

Bei der Ablieferung der fertigen Arbeit ist jedesmal das Concept u. s. w. mit abzuliefern und hat der Prüfling sofort den Prüfungssaal zu verlassen. Der beaufsichtigende Lehrer hat aber unmittelbar nach dem Schlusse der Aufsicht sämmtliche in Empfang genommene Papiere nebst dem über die geführte Aufsicht von ihm gestellten und durch Namensunterschrift beglaubigten Protokolle dem Director zuzustellen.

Lehrercollegien, welche in allen unter 6. genannten Anordnungen nur ihrer und der Anstalt unwürdige Polizeimaßregeln zu erblicken vermögen, stehen nach unserer Meinung nicht auf dem Standpuncte der erziehenden Schule. Der ehrenhafte Sinn, welcher jedes unlautere und heimliche Mittel bei der Prüfung verschmäht, will während des ganzen Schulcursus gepflegt und anerzogen sein; muß er durch Anordnungen wie die obigen unterstützt werden, so ist das eine Maßregel der Zucht, nicht der Polizei. Auch ehrliebende und brave Schüler werden die Nothwendigkeit solcher Controle erkennen und dadurch nicht ihre Pietät gegen den Lehrer verlieren, vorausgesetzt daß ein wohlwollender Sinn sich durch das ganze Prüfungsgeschäft zieht. Es ist ein Vorwurf, der die betreffende Schule, nicht die M.-Pr. trifft, wenn man behauptet, die letztere könne ohne Betrug der Schüler nicht gedacht werden. Vergl. Kramer Bd. III, S. 196. Wenn freilich an einer Anstalt der Betrug so einreißt, daß das „Erbrechen der Pulte und Briefe, sogar das Nachstechen von Siegeln" nicht etwa einmal von einem durch und durch schlechten Buben ausgeht, sondern zu den Alltäglichkeiten gehört, da ist hohe Zeit, daß ein luftreinigendes Gewitter heranzieht, welches aufräumt unter Lehrern und Schülern, da kann mit Sicherheit darauf gerechnet werden, daß der Betrug nicht ohne Connivenz der Lehrer sich eingenistet hat und ihnen durch alle Classen auf Schritt und Tritt nachfolgt.

11. Auch die andern Anklagen gegen die M.-Pr., die in unserer unter den Quellen aufgeführten Abhandlung in größerer Ausführlichkeit S. 12, 13, 41, 45 geschildert werden konnten, halten bei näherer Betrachtung nicht Stand, so schlimm sie auch lauten. Sie erzeuge statt gründlicher und gediegener, aus wahrer Liebe zur Wissenschaft entspringender Schulbildung eine alle geistige Energie ertödtende Halbheit und Oberflächlichkeit, denn die Masse der Prüfungsgegenstände und die Forderung, in allen ein hohes Ziel zu erreichen, nöthige die Schüler, ihren Fleiß und ihr Interesse auf alle Fächer gleich zu vertheilen, die Kräfte zu zersplittern, Neigung und natürliche Richtung zu verläugnen, von allem etwas, in keinem was gründliches und erschöpfendes zu lernen. Namentlich das letzte Jahr verurtheile die Abiturienten zu einem polyhistorischen Treiben und encyklopädischen Gedächtniswesen, da über alles in acht bis zehn Jahren historisch Erlernte Rechenschaft verlangt werde. An die Stelle der unteressirten Beschäftigung mit der Schulaufgabe trete die unfreie Sklavenarbeit, an die Stelle jener idealen Richtung, welche dem Studium allein den Adel und die Weihe gebe, eine entnervende, die Würde der Wissenschaft entweihende Dressur. Systematisch werde das Genie unterdrückt und wie das Regulativ alle Gymnasien zu einer mittelmäßigen Einerleiheit herabdrücke und jede freiere Bewegung und frische freudige Erregung im Innern derselben ersticke, ja selbst den sittlich tieferen Lehrer veranlassen müße, bei seinem Unterricht das Bedeutendere und Tiefere gegen das Aufweisbare, für die M.-Pr. Dienliche zurücktreten zu lassen, so käme auch nur die Mittelmäßigkeit zur Universität, welche jeder besseren Regung abgestorben sich in voller Hast dem Brodstudium in die Arme werfe. Man vermisse bei den Abiturienten jetzt viel mehr als sonst Beweglichkeit des Geistes, Sicherheit und Schärfe des Urtheils, vor allem Begeisterung für ein wissenschaftliches Streben. Mit sehr wenigen Ausnahmen sei aus denen, die mit M.-Z. Nro. I zur Universität gegangen, später nichts Rechtes geworden und die Zahl derer sei auch nicht klein, welche durch unverständigen grammatischen Druck um Sinn und Verstand und alle praktische Tüchtigkeit gekommen wären (Eilers); mit der Einführung der M.-Pr. sei eine grundwesentliche Veränderung in dem fröhlichen und selbstlosen Eifer der Jugend, in der Pflege des wissen-

ſchaftlichen Elementes der Schulen eingetreten. Auch die verſchiedenen Facultäten könnten keine Freude daran haben, daß, während die philoſophiſche namentlich in Norddeutſchland immer mehr Boden verloren habe, ſie ihre eigenen Fächer als Brodſtudium behandelt ſähen (Lübker). Man habe eben durch philoſophiſche Propädeutiken und Abiturientenreglements den freien Sinn für die philoſophiſchen Studien im Keime erſtickt (Eilers). Die Schule erreiche nun auch nicht mehr wie ſonſt eine freie Entwicklung des moraliſchen Willens; denn die Gewöhnung, die Schulſtudien unter dem Geſichtspuncte des Examens und des erſt durch Erſtehung desſelben erreichbaren Brodes zu betrachten, bleibe naturgemäß nicht ohne Einfluß auf die Geſinnung, da ſie den Menſchen nicht in den Dienſt der Wahrheit, ſondern der materiellen Intereſſen ſtelle. Der Ehrgeiz trete, zu ſehr geweckt, an die Stelle des Pflichtgefühls und des Intereſſes für die Sache. Und zu dieſen moraliſchen und intellectuellen Nachtheilen geſellten ſich körperliche. Derſelbe krankhafte Ehrgeiz treibe die kräftigeren, das ſchreckhafte Geſpenſt der M.-Pr., der Engel mit flammendem Schwerte am Eingange zum Allerheiligſten die ſchwächeren Schüler zu verdoppelten Arbeiten bis tief in die Nächte hinein, zu ſtupiden Repetitionen namentlich in allen hiſtoriſchen Dingen, welchen bei der beiden gemeinſamen Angſt, es könnten die Hoffnungen der Eltern auf eine hohe Nummer des M.-Z. nicht erfüllt, oder gar das heißerſehnte Ziel überhaupt nicht erreicht werden, welches für ſie und ihre Familie, für ihre Ehre, ihre bürgerliche Laufbahn, ihre ökonomiſchen Verhältniſſe von entſcheidender Wichtigkeit ſei, ſelbſt der ſtärkſte Körper erliege; jedenfalls wirke die Ueberanſtrengung, Abgetriebenheit und Abſpannung noch lange Zeit lähmend und erſchlaffend auf die weiteren Studien, bei welchen dann im beſten Falle ein ähnliches Verfahren eintreten werde, Unfleiß in der erſten, Gedächtnislernen in der letzten Zeit. Kränkliche Leibesconſtitution, Reizbarkeit der Nerven, häufige Zerſtreuung des Geiſtes, Mangel an Lebensfreude und an Thatenmuth, Verluſt der Fülle und Ganzheit des Menſchen: das alles ſeien die Folgen.

Abgeſehen von den Uebertreibungen in dieſer Schilderung von moraliſchen, intellectuellen und körperlichen Nachtheilen der M.-Pr. läßt ſich mit Recht behaupten, daß, wenn und wo dieſelben empfunden werden, das Regulativ und die Handhabung desſelben daran Schuld iſt. Wir glauben, die neueren Regulative (vgl. §. 6) geben zu ſolchen Ausſtellungen keinen genügenden Anlaß mehr, unſer Vorſchlag der Grundzüge eines ſolchen wird ſie vollſtändig zu pariren ſuchen, ſo daß die M.-Pr. an ſich nicht für ſolche Nachtheile verantwortlich gemacht werden kann. Kohlrauſch ſuchte denſelben ſchon 1846 dadurch zu begegnen, daß er (vgl. 1, S. 29) die Zahl der ſchriftlichen Prüfungsarbeiten von 9 auf 4 verminderte und die mündliche Prüfung vereinfachte, dem Urtheile der Lehrer über die Leiſtungen während der gewöhnlichen Schulzeit mehr Einfluß auf das Endurtheil einräumte, die beſſeren Leiſtungen eines Schülers in einem Fache gegen die ſchwächeren in einem andern in die Wagſchale zu legen geſtattete, endlich zur Abſtumpfung des zu ſtarken Sporns des Ehrgeizes die verſchiedenen Zeugnisnummern aufhob. Er erinnert aber auch die Lobredner früherer Zeiten daran, daß dieſe nicht minder an großen Schwächen gelitten, und wenn er mit Recht gegen die Behauptung proteſtirt, daß durchſchnittlich die jetzigen Studenten weniger fleißig ſeien als früherhin, wo die M.-Pr. noch nicht erfunden geweſen, ſo hat er darin eine Stütze an Eckſtein in der Jenaer Philologenverſammlung, der (Verhandl. S. 67) Lindners dahin gehende Anklagen zurückweiſt. Man darf doch auch der M.-Pr. nicht aufbürden, was durch ganz andere von allen Seiten auf die Jugend herandrängende erſchlaffende Elemente hervorgebracht wird. Wirkt denn nicht der ganze Zuſchnitt des öffentlichen und Familienlebens ſchwächend ein auf die Jugend, wenn auch nicht auf deren Verſtandeskraft und Lernfähigkeit, doch auf deren Willen, deren Thatkraft, das Streben nach dem Höchſten? Iſt die Schule etwa durch die M.-Pr. daran gehindert, ihre Zöglinge in der Furcht Gottes zu erziehen, die den Jüngling zur Ueberwindung ſeiner erſchlaffenden Neigungen, zum angeſtrengten Fleiß, zur täglichen Rechenſchaft

über sein Tagewerk vor dem allsehenden Richter und seinem eigenen Gewissen treiben soll? Trägt denn nicht auch das Universitätsleben die Schuld, wie es sich immer mehr gestaltet, mit seinen ein Drittheil des Jahres ausfüllenden Ferien, mit seinem jetzt fast jeder Controle überhobenen Verbindungswesen, das so manchen Jüngling körperlich und geistig ruinirt?

12. Die Lehrer erheben auch wohl den Vorwurf, daß die M.-Pr. *störend in den ruhigen Gang des Unterrichts* eingreife, noch dazu in einer Zeit, wo der Unterricht der einzelnen Classen gerade erst vollständig abzuschließen, die Ergebnisse des ganzen Cursus zusammenzufassen, der Schüler durch sorgsame Repetitionen vorbereitet einer andern Classe zu übergeben. Der Abiturient werde gerade durch die Beschränkung des letzten und wichtigsten Schulsemesters in dem harmonischen Abschluße seiner Gymnasialbildung gestört, das letzte gedeihlichste Jahr, wo er selbständig werden solle, werde ihm zur wahren Plage, der Lehrer aber werde mit Arbeiten überhäuft, die außer der Schule liegenden Zwecken dienten. Zu solchen Klagen waren z. B. die Lehrer des Weilburger Gymnasiums vollberechtigt, als auf Friedemanns Vorschlag 1831 eine M.-Pr. eingeführt wurde, die nicht weniger als zweiundzwanzig schriftliche unter strenger Controle im Conclav zu fertigende Arbeiten vorschrieb, zu deren Lösung der die Aufgabe stellende Lehrer sogar die Zeit nach seinem eigenen Ermessen bestimmen durfte. Aber die Vereinfachung der schriftlichen und mündlichen M.-Pr., die richtige Ansetzung der Termine für beide, die Zusammensetzung des Prüfungscollegiums kann, wenn nicht vor einer solchen Störung schützen, sie doch vermindern; denn *ganz* kann sie allerdings nicht vermieden werden, was indessen keiner Entschuldigung bedarf, wenn die M.-Pr. ein berechtigter Act des Schullebens ist. Verschiedene Regulative haben das ins Auge gefaßt, indem sie 1) nur *einmal* im Jahre die regelmäßige M.-Pr. zulassen und deren mündliche Prüfung an den Schluß der den Schulcursus abschließenden langen Ferien legen (Oesterreich). Letzteres gewährt den Vortheil, daß die Correctur der schriftlichen Arbeiten in die Ferien fällt, welche von den Abiturienten noch aufs beste benützt werden können. Dennoch hat sich diese Einrichtung nicht halten können, weil dieselbe unmöglich generell im Interesse der Schüler liegt; dagegen sollte kein Gymnasium zu mehr als einer jährlichen M.-Pr. verpflichtet sein, wie die Versetzung in Prima auch nur einmal im Jahre stattfinden sollte. Es ist durchaus unbillig, daß ein Lehrercollegium gezwungen wird, um eines in der letzten M.-Pr. nicht bestandenen Schülers oder gar um eines privatim gebildeten willen eine besondere M.-Pr. abzuhalten. Solche sollten stets und nicht bloß „in der Regel" (Kurhessen) entweder auf den gewöhnlichen Termin verwiesen, oder sämmtlich einer bestimmten Anstalt, die doch prüfen würde, zur Mitprüfung, am besten aber einer Centralprüfungscommission (s. unten §. 16) überantwortet werden. Das würde die ungerechtfertigte Belastung der Lehrer mit Arbeiten und die in solchen Fällen noch weniger gerechtfertigte Störung des Unterrichts verhindern. Vgl. Mützell S. 340. 2) Sowohl die schriftliche wie die mündliche Prüfung wird auf wenige Tage eingeschränkt. Oesterreich läßt bei der letzteren für je 15 Abiturienten nur einen Tag zu, Hannover für 6 Abiturienten etwa 9—10 Stunden (Kohlrausch Erinn. S. 398), Holstein 2 Tage, Bayern 2—3 Tage von je 8 Stunden, wobei durchschnittlich auf jeden Prüfling täglich eine halbe Stunde kommen soll. Für die schriftliche Prüfung verlangt Mecklenburg-Strelitz noch immer 6 Vormittage und 2 Nachmittage, Schwerin nur 3 nicht auf einander folgende Tage von je 8 Stunden, Holstein $2^1/_2$ Tage, Oesterreich 4 Tage von je 5 Arbeitsstunden in einem der beiden letzten Monate, Hannover (1860) im ganzen 17 Stunden, Preußen 3 Vormittage von je 5 Stunden und an den andern Tagen der Prüfungswoche noch 7 Stunden. Alle Regulative setzen außerdem jetzt die Zeit für die Ausarbeitung der einzelnen Arbeiten fest und lassen nicht über 5 Stunden für eine zu, damit sich darnach die Aufgaben richten und gewißen Lehrern eine heilsame Schranke gezogen werde, was natürlich nicht ausschließt, die Zeit so zu

bemeſſen, daß eine relativ erſchöpfende und gründliche Behandlung des Gegenſtandes auch von den Schwächeren gegeben werden kann. Die Geſtattung, den deutſchen und lateiniſchen Aufſatz zu Hauſe zu fertigen, haben wir nur in Detmold gefunden. Gewöhnlich iſt nur für die Aufſätze ein Morgen von 5 Stunden zugelaſſen, für die Ausarbeitung der übrigen Aufgaben 2—3 Stunden. Dieſe Beſchränkung beſchränkt auch die Störung, welche 3) dadurch gemildert wird, daß man den Termin für die ſchriftliche Prüfung gleich in den Anfang des letzten Vierteljahrs ſetzt (in Naſſau 1. Februar, reſp. 1. Auguſt), den für die mündliche möglichſt an den Schluß, alle die M.-Pr. aber vorbereitenden geſchäftlichen Arbeiten in die Weihnachts- reſp. Hundstagsferien oder jedenfalls in eine unterrichtsfreie Zeit verlegt. Endlich muß zur Beſeitigung der Störung des Unterrichts empfohlen werden, daß die auf die nothwendigſten Mitglieder des Lehrercollegii beſchränkte Pr.-C. (ſ. unten §. 22) eine angemeſſene Arbeitstheilung vornehme. Es iſt nicht nöthig, daß, wie in Oeſterreich geſchieht, bei allen Mitgliedern derſelben alle ſchriftlichen Prüfungsarbeiten circuliren, was ſogar, wenn damit die Berechtigung zu der Beurtheilung und Prädicirung derſelben verbunden iſt, ſehr bedenklich für die Gewinnung eines gerechten Endurtheils über den Werth oder Unwerth einer Arbeit wird. Mag der deutſche Aufſatz bei allen circuliren, dann aber auch, wenn er von allen prädicirt ſein will, von dieſen allen wirklich geleſen werden, für die Mehrzahl der ſchriftlichen Arbeiten genügt es, daß ſie ausſchließlich der Beurtheilung eines Referenten und eines Correferenten unterſtehen, denen der Director bei abweichendem Urtheile einen Obmann beifügt, nachher aber nebſt der Correctur und Beurtheilung zur Einſicht für alle Mitglieder der Pr.-C. im Prüfungsſaale (Rectorate, Bayern 61) aufgelegt werden. Die naſſauiſche Inſtruction von 1852 ſchreibt eine Theilung der Pr.-C. in verſchiedene Gruppen, in eine für jedes Prüfungsfach, vor und dieſe Einrichtung, wie ſie ausführlicher von uns S. 453—55 (Quellen) geſchildert und motivirt iſt, hat ſich bewährt; ſie ſchützt den Lehrer vor der Ueberzahl von Correcturen und ſichert außerdem mehr als die anderen dem Schüler eine gerechte Beurtheilung. Die däniſche Einrichtung mit drei Cenſoren für jedes Fach verfolgt gleiche Ziele, ſ. bei Mützell 1853, S. 806, iſt aber umſtändlicher. Zur Anwohnung bei der mündlichen Prüfung in einem Fache iſt dann ebenfalls außer dem Director nur die betreffende Gruppe nothwendig, wenn es auch erwünſcht ſein mag, daß nicht allein die übrigen Mitglieder der Pr.-C., ſondern ſämmtliche Lehrer der Anſtalt, ſoweit es nur immer deren dienſtliche Geſchäfte erlauben, bei der mündlichen Prüfung anweſend ſind. Heiland ließ, um dies zu ermöglichen, in Weimar in der Arbeitswoche der Abiturienten und während der mündlichen Prüfung die anderen Primaner eine Privatarbeit machen; anderswo wird während der mündlichen Prüfung der Unterricht der oberen Claſſen ausgeſetzt, um allen Lehrern derſelben die Anweſenheit zu ermöglichen, eventuell um ihnen die Stellvertretung der Mitglieder des Pr.-Coll. in den unteren Claſſen zuweiſen zu können. Hat alſo ein Collegium den ernſtlichen Willen, die Störungen, welche aus der M.-Pr. für den regelmäßigen Gang des Unterrichts erwachſen können, auf die unvermeidlichen zu beſchränken, ſo liegt das großentheils in ſeiner Hand. Aber freilich darf man dann z. B. nicht in dem Beginne der ſchriftlichen M.-Pr. den willkommenen Anlaß finden, alle Correcturen, zu denen man ſonſt verpflichtet iſt, einzuſtellen und den Fortgang der Lectüre eines ſchwierigen Schriftſtellers zu ſiſtiren, welcher eine ſorgſame Vorbereitung auch von Seiten des Lehrers verlangt. Beſſer läßt man von dem Zeitpuncte an, wo die mündliche Prüfung beginnt, im regelmäßigen Unterrichte die Repetitionen beginnen, der eigentliche Curſus ſollte bereits abſolvirt ſein.

13. Wenn endlich von Lehrern und Lehrerfreunden — z. B. in den Verhandlungen der naſſauiſchen Ständeverſammlung aus 1853 — in der Anweſenheit eines Commiſſärs bei der M.-Pr. ein das Prüfungscollegium tief kränkendes, die Auctorität des Lehrers bei den Schülern ſchlimm beeinträchtigendes Mistrauen in die Kraft und Befähigung, in die Gewiſſenhaftigkeit und den redlichen Willen der Lehrer gefunden

und deshalb die Beseitigung eben dieses lästigen Commissärs, wenn nicht die der ganzen M.-Pr., gefordert wird — „man halte einen solchen ja nicht für nothwendig bei Ascensionsprüfungen“ —, so sollte man doch nicht wegen der Möglichkeit, daß einmal ein solcher Beauftragter der Staatsbehörde entweder gar nicht befähigt dazu erscheint, den Auftrag auszuführen, oder daß derselbe in der Ausübung seiner Befugnisse denjenigen Tact, diejenige Bildung und rücksichtsvolle Behandlung vermissen läßt, auf welche die Lehrer unter allen Umständen einen wohlbegründeten Anspruch haben, die ganze Einrichtung verdammen wollen. Wer ein Mandat annimmt, sagt Mützell S. 328, der hat die Pflicht, sich gegen den Mandanten auszuweisen. Ebenso Krüger S. 648. Darin kann keiner eine Beeinträchtigung seiner persönlichen Freiheit, seiner amtlichen Selbständigkeit, seiner Lehrerwürde sehen, wenn der Mandant von seinem Rechte Gebrauch macht. Alle Staatsdiener unterliegen einer Controle: der fleißige, sorgsame, sattelfeste Lehrer fürchtet dieselbe nicht, sei's daß sie in der Gestalt eines die Anstalt besuchenden Fremden vom Fach oder des die Lectionen besuchenden und die Schüler selbst examinirenden Directors oder Schulraths zu ihm ins Zimmer tritt. Ihm gewährt sie Befriedigung, ihm kann sie bei den Schülern kein Tüttelchen von Auctorität entziehen. Aber freilich sind wir nicht dagegen, wenn die Instruction die Befugnisse des Commissärs in gewiße Schranken weist, ohne damit die Bedeutung derselben zu schwächen. Davon unten §. 22. Hier wollen wir nur die Ansicht niederlegen, daß eine M.-Pr. nach einem Regulativ, welches einen Commissarius mit ausreichenden Befugnissen ausschließt, die Mühe und Zeit gar nicht werth ist, welche darauf verwendet werden muß, abgesehen davon, daß eine solche, ausschließlich in die Hände der Lehrer gelegt, zu leicht nur zu einem disciplinarischen Mittel degradirt wird. Eine solche besteht in Staaten größeren Umfangs nur in Kurhessen. Vgl. § 15.

14. So zahlreich auch die Gegner der M.-Pr. aus der Schulwelt sein mögen, größer ist jedenfalls die Zahl der Freunde und Fürsprecher, welche sie bis auf die neueste Zeit gefunden hat; es wäre sonst auch ganz unmöglich, daß sich die Institution bisher hätte halten können. Selbst wenn wir die Lehrer abziehen, „welche, da sie es zu einer persönlichen, lebendigen, stetig wirksamen, sittlichen und geistigen Auctorität bei ihren Schülern nicht bringen können, als Surrogat dafür das Schreckmittel des Schulexamens nicht entbehren mögen“, oder die Stimmen, „in denen sich mehr Sinn für eine äußerlich aufzeigbare und für äußerliche Zwecke erworbene Bildung ausspricht, als für eine solche, die in freier Selbstthätigkeit zum innern Besitz geworden“ (Landsermann S. 33), bleiben der gewichtigen Auctoritäten genug. Wir nennen Gurlitt, Schleiermacher, F. A. Wolf, Herbart, Fichte, Beneke, Roth, Mützell, Dilthey, Mager, Scheibert, Classen, Landsermann, Dietsch, Hochegger, Bonitz, Kohlrausch, Wiese, Krüger, Spengel, Cousin, Bäumlein: alles Namen des besten Klanges. Noch hat keine deutsche Regierung sie wieder abgeschafft, obwohl infolge der Anklagen zahlreiche Gutachten eingezogen worden sind. Selbst diejenigen, welche auf Grund langjähriger Erfahrungen die Misgriffe lebendig schildern können, welche sich an bestehende harte Regulative, noch mehr an die Ausführung derselben geknüpft haben, und über manche Einrichtungen der M.-Pr. den Stab brechen, wollen doch nicht auf die M.-Pr. im Princip verzichten, nur eine vernünftigere Gestaltung derselben haben, weil sie wissen, daß eine gänzliche Abschaffung eine Rückkehr zu den alten Schäden der patriarchalischen Zeit sein würde, zu den früheren mit den auffallendsten Unregelmäßigkeiten verknüpften Zuständen, welche kein Vernünftiger wieder herbeiwünschen kann. Vgl. Gedike, gesamm. Schriften II, S. 99. Niemeyer, Grundsätze d. Erz. II, S. 756. Friedemann in Schnitzers pädagog. Vierteljahrsschr. I, S. 51.

Wir wollen hier nach § 5 nicht mehr hervorheben, daß die M.-Pr. geeignet ist, den Anstalten eines Landes, welche unter der Herrschaft des vorgeschriebenen Regulativs stehen, eine übereinstimmende Organisation zu geben, indem sie eine Gleichmäßigkeit der Zielleistungen fordert. Bestritten kann das den geschichtlichen Thatsachen gegen-

über ebensowenig werden (vgl. Firnhaber S. 21), als daß die M.-Pr. ein Mittel zur Hebung der Gymnasien geworden ist, wie Herbart das wollte, und noch immer sein kann. Will man dies Mittel nicht in dem Regulativ für M.-Pr., sondern in einem vernünftigen, auf erreichbare Ziele gerichteten Lehrplan finden, so ist das in Bezug auf die vorliegende Frage ein Wortstreit und für die Mehrzahl der deutschen Staaten, welche eher jenes Regulativ mit der Festsetzung des Endziels als einen vollständigen Lehrplan gehabt haben, nicht richtig. Es ist factisch, daß in Preußen das Reglement von 1812 und 1834 den Lehrplan hat ersetzen müßen, was Roth in der Päd. Revue III, S. 468 mit Recht ebenso wenig für einen großen Uebelstand anzusehen vermag, als andere die Nothwendigkeit eines Lehrplans einsehen wollen, wie Kohlrausch. Auch das Landexamen (s. diesen Artikel) hat gerade durch Bestimmung des Ziels zur Hebung der Lateinschulen in Württemberg viel beigetragen. Es ist nicht zu bestreiten, daß die Beibehaltung der M.-Pr. noch immer von allen Interessenten der Schule gefordert wird, weil sie gleichermaßen im Interesse des Staats und der Kirche, der Universitäten, der Schulen selbst und der Lehrer, der Schüler und deren Eltern liegt.

15. Das Interesse des Staats und der Kirche an der Vorbildung ihrer Diener bedarf keiner Vertheidigung. Beide erhalten durch die M.-Pr. einen möglichst zuverläßigen Ausweis über den Abschluß des ersten und größten Bildungsstadiums ihrer zukünftigen Diener, denen sie einst die höchsten Interessen anvertrauen wollen. Mag die Regierungsform eines Staats sein welche sie will, immer muß er, abgesehen von der Forderung sittlicher Eigenschaften, eine gewiße Summe von Schulkenntnissen als Bedingung der Zulassung zum Staatsdienst aufstellen. Es ist wahr, diese könnte er auch erst beim Examen für den Staatsdienst ausforschen; so wollte man ja auch den bekannten Artikel der Grundrechte verstehen; aber das ist 1) insofern nicht die rechte Zeit dazu, als gerade die auf dem Gymnasium erworbenen Schulkenntnisse erst die Unterlage bilden sollen, auf welcher die Universitätsstudien sich aufbauen. Hierin ist der Grund zu suchen, weshalb manche Staaten, wie Oesterreich (vgl. die treffliche Begründung dieser Maßregel in dem Organisationsentwurf S. 191 und im Erlaß vom 17. April 1855), welches die Einrichtung gründlicher M.-Pr. als eine nothwendige Folge der den Studenten auf der Universität gewährten Hör- und Lernfreiheit hinstellt, und Preußen den Beginn des vorgeschriebenen Universitätsstudiums erst von der Zeit des erworbenen M.-Z. datiren: eine Maßregel, die generell gewiß zu billigen ist, wenn auch Ausnahmen davon gestattet werden mögen. Das wäre aber 2) auch eine Härte gegen die Prüflinge, denn die Gegenstände der Staatsprüfung würden sich ungebührlich vermehren, es müßte ein viel umfangreicheres Wissen für dieselbe präsent gehalten werden als jetzt, so daß die Abschaffung der M.-Pr. statt zur Erleichterung des Berufsstudiums zu dienen, zu einer Erschwerung desselben werden würde. Die Ermittlung der Gymnasialkenntnisse tritt auch offenbar zu der Zeit am besten ein, wo der Prüfling bisher ausschließlich dem Erwerben derselben obgelegen hat. An der richtigen Ausbildung der Staatsdiener nimmt aber auch das Publicum ein großes Interesse, denn ihm werden diese Beamten ohne sein Zuthun gegeben, und aus der Unfähigkeit derselben entspringen größere Uebelstände für das Publicum als für die anstellende Behörde. Wären dieser in der Auswahl der Anzustellenden gar keine formellen Schranken gezogen durch bestimmte Voraussetzungen der Anstellungsfähigkeit, so würde, wie die Menschen sind, dem Nepotismus, der Günstlingswirthschaft das Thor völlig geöffnet, während andernfalls doch wenigstens eine gewiße durchschnittliche Ausbildung der im öffentlichen Dienst verwendeten Personen gewährleistet wird. Vgl. Mager in seiner Revue 1847 S. 356 und die Zeit 1861 S. 1218. Wiese behauptet, daß die M.-Pr. aus diesem Gesichtspuncte betrachtet in Preußen eine Beliebtheit erworben hat, weil nur sie für die gerechte Zuerkennung aller an das Erstehen der M.-Pr. geknüpften Berechtigungen für Söhne aller Stände die möglichst sicheren Garantieen bietet. Gleiche Warnehmungen haben

wir in andern Staaten gemacht. Es mag ſein, daß für die Ertheilung mancher Beneficien im Sinne der Stifter ſchon der Ausſpruch der Lehrer ausreicht, oder daß man den ſich um dieſelben Bewerbenden freigeben könnte, ihre größere oder geringere Würdigkeit auf geeignete Weiſe zu documentiren: gleichwohl geben erfahrungsgemäß die Wohlthäter der Jugend bereitwilliger ihre Spenden, ſind auch zu Stiftungen geneigter, wenn ſie den Genuß derſelben für die möglichſt objectiv ermittelte Würdigkeit der Beneficiaten geſichert ſehen. Die Vertheilung der Staatsſtipendien dürfte in den M.-Z. die ſicherſte Baſis finden, inſofern darin neben den erworbenen Kenntniſſen auch der Fleiß und die ſittliche Führung ihre Würdigung erhalten, in denen allerdings neben der Bedürftigkeit die Hauptkriterien gefunden werden ſollen. Verſchiedene Reifegrade ſind dazu nicht nöthig, viel eher einer gerechten Vertheilung der Beneficien unter verſchiedenen Bewerbern hinderlich. Vgl. Roth S. 86. Preußen kannte ſolche 1788 nicht, wie ſie auch Gurlitt verwirft, die Inſtruction von 1812 verfügte drei Abſtufungen, die von 1834 kennt nur ein reif und unreif. Hannover unterſchied 1829 zwiſchen Zeugniſſen erſter, zweiter und dritter Claſſe, wollte 1839 Zeugniſſe vorzüglicher Reife, der Reife und der bedingten Reife haben, iſt aber 1846 zu dem Ausſpruch reif — nicht reif zurückgekehrt. Die Motive zu dieſer wohlthätigen Aenderung, welche in Meiningen und Darmſtadt adoptirt iſt, in Oeſterreich, Kurheſſen, Coburg und Naſſau noch nicht, zählt Dietſch 1860 S. 117 auf. Wenn wir auch nicht mit Eilers ſagen mögen, es ſei aus den mit Nr. I Abgegangenen mit wenigen Ausnahmen nichts geworden, auch nicht gutheißen wollen, daß ein gewißer Chef ſich ſolche als Referendarien verbeten habe (vgl. Dilthey, Darmſt. Progr. von 1850 S. 29), ſo iſt doch erwieſen, daß man ſich oft bei den ſpäteren Staatsprüfungen und noch mehr im praktiſchen Leben in den Erwartungen getäuſcht ſieht, die man von den mit hoher Reifenummer entlaſſenen Schülern glaubte hegen zu dürfen, daß man ſtatt wiſſenſchaftlicher Tiefe oberflächliche Vielwiſſerei, ſtatt beſcheidenen Weiterbildungstriebes dünkelhafte Aufgeblaſenheit, ſtatt friſchen und klaren Zurechtfindens unbeholfene und zerfahrene Verkehrtheit findet. Je weiter fortgeſchritten, je reicher die Entwicklung eines Schülers iſt, deſto bedenklicher iſt es, ſie auf eine ſo mechaniſche Weiſe zu claſſificiren, ſagt Kramer Bd. III, S. 197. Außerdem macht die Abwägung der einzelnen Reifegrade dem Prüfungscollegium eine ſchwere Arbeit, die um ſo größer wird, je gerechter dasſelbe ſein will. Wie oft ſchlägt dabei das höchſte Recht zur höchſten Ungerechtigkeit um. Hoffen wir daher, daß man den Stimmen kein Gehör ſchenke, welche „zur Wiederbelebung des ſehr verminderten Ehrgeizes“ die drei Abſtufungen der Reife zurückverlangen, daß man vielmehr Ritter und Lachmann nach wie vor folge. Vergl. Wieſe S. 344. Köpke in Mützell 1853 S. 766.

Und nun die ſonſtigen Berechtigungen — ſoll der Staat ſie an den Ausſpruch der Reife knüpfen, den ein Lehrercollegium nach beſtem Wiſſen und Gewiſſen thut? nach dem Maßſtabe, den ſein jeweiliger Director oder ſeine Mitglieder nach ihrer jeweiligen ſcientifiſchen Beſchaffenheit aufſtellen? Dadurch wird die gerechte Zuerkennung derſelben illuſoriſch. Die am wenigſten fordernden Anſtalten würden bald den Zulauf der trägen oder vernachläſſigten Schüler haben. Vgl. Kohlrauſch S. 28, Seebode S. 5—7. Gleiche Leiſtungen, gleiche Berechtigungen: für jene bürgt aber nur die gleichmäßige Ausführung des Regulativs und für eine ſolche hinwiederum nur der vom Staate abgeordnete Commiſſarius, deſſen vornehmlichſte Aufgabe darin beſteht, die gleichmäßige Auslegung des Regulativs an allen Anſtalten ſeines Sprengels zu überwachen, hier die übertriebenen Forderungen zurückzuweiſen, dort die abſichtlichen oder unabſichtlichen Schönfärbereien zu verhindern. Der todte Buchſtabe des Regulativs erhält immer erſt durch die Anweſenheit des Commiſſärs ſein richtiges Verſtändnis. Vgl. Landſermann S. 38. Bäumlein S. 442. Mützell S. 344. Wir vermögen nicht Krüger S. 648 beizupflichten, wenn er die Anweſenheit des Commiſſärs für überflüſſig hält. Daß in Kurheſſen die M.-Pr. ohne einen ſolchen abgehalten werden, kommt wohl nur daher, weil bisher ein

dazu geeigneter Techniker noch keine Stelle in der Behörde gefunden hat, von welcher die Gymnasien ressortiren. Die Folge davon ist, daß dort die M.-Pr. an den verschiedenen Anstalten verschieden schwer genannt werden und daß in den Augen des Publicums die M.-Z. derselben verschiedene Geltung haben. So wars auch in Nassau, so lange die M.-Pr. ohne Commissär gehalten wurde oder mit einem solchen ohne ausreichende Befugnisse. Da nur konnte es vorkommen, daß ein Abiturient, dem auf dem einen Gymnasium die Lehrer von der Meldung zur M.-Pr. abriethen, ja! überhaupt vom Studiren, binnen halbjähriger Frist sich auf dem andern eine hohe Reifenummer erwarb. Daß der Commissär ein Sachverständiger sei: diese Bedingung wird, wie es scheint, infolge unangenehmer Erfahrungen, überall aufgestellt. Vgl. Krüger S. 654. Mützell S. 344. Seine Stellung und Betheiligung an dem ganzen Acte darf auch nicht bloß nach der Würde der Behörde, die er vertritt, sondern auch nach der Würde der Schule und der Lehrer bemessen sein. Wendt S. 696 verlangt sachkundige, vermöge ihrer eigenen schulmännischen Erfahrung und des Taktes, der vorzugsweise durch diese erworben wird, dem Vertrauen der Lehrer empfohlene Männer. Spengel hat in den Münchener Gel. Anz. 1849 Nro. 46 nicht weniger richtig gerügt, unter Berufung auf böse Erfahrungen, wenn die Commissäre verschiedenen Richtungen, welche den jetzigen Anforderungen an die Schule längst entfremdet seien, angehören, und wenn an das eine Gymnasium ein Theolog, an das andere ein Historiker oder Mathematiker oder Philolog geschickt werde. So könne eine Gleichheit der Forderungen an die Abiturienten gar nicht erzielt werden, was nicht minder unmöglich ist, wenn Gerichtsdirectoren, Landräthe, Bürgermeister u. dgl. für den Schulrath substituirt werden. Wie soll ein solcher Commissär, wo verkehrte Auffassungen des Reglements sich geltend machen, solchem Unfuge mit Nachdruck entgegentreten und den Geist und wesentlichen Inhalt des Reglements gegen jede Misdeutung und falsche Anwendung seiner einzelnen Bestimmungen zur Geltung bringen können, wie solches in der Preuß. Circularverfügung von 1837 richtig gefordert wird. Daß ein Commissär, und zwar ein durchaus befähigter, jedesmal bei den ordentlichen M.-Pr. fungire, ist deshalb durchaus zu erstreben, wenn auch bei einem großen Verwaltungssprengel nicht immer ausführbar. In diesem Falle mag man abwechselnd die als besonders tüchtig und gewissenhaft bekannten Lehrercollegien allein gewähren lassen. In Holstein (1857) ist die Anwesenheit des Commissärs facultativ. Die Schwerinsche Anordnung von 1833, daß „von Zeit zu Zeit" ein Commissär dabei fungiren solle, ignorirt offenbar die Bedeutung dieser Functionen.

In der Ueberwachung, ob das Gymnasium an seine Schüler am Schluße des gesammten Cursus wirklich die Forderungen stellt, welche das Regulativ für die M.-Pr. vorschreibt, findet der Staat unabsichtlich auch ein vorzügliches Mittel, sich von dem Zustande seiner Schulen und den Leistungen derselben und der Lehrer daran in genauer Kenntnis zu erhalten. Wir sagen „unabsichtlich," denn es soll das nicht als eine Aufgabe der M.-Pr. aufgefaßt, und diese nicht als Mittel der Controle über die Lehrer behandelt und demgemäß eingerichtet werden. Daß das nicht geschehe, dafür muß der Staat durch umsichtige Wahl seiner Commissäre sorgen. Aber wo solche bei der M.-Pr. fungiren, da tritt naturgemäs eine Controle ein, die, in den richtigen Schranken gehalten, auch durchaus unverfänglich erscheint. Der Commissär erhält eine Kenntnis des Lehrerpersonals, wenn nicht durch die stets sich wiederholenden gleichmäßigen Leistungen der Schüler, so doch sowohl durch die Art und Weise, wie der einzelne Lehrer prüft, welche Puncte er dabei hervorhebt, wie auch durch die Debatte in den Conferenzen, überhaupt durch den ganzen persönlichen Verkehr mit der Anstalt auf einige Tage. Daß die Schulverwaltung sich an diesem einen Mittel der Controle nicht genügen lassen dürfe, darüber vergl. den Artikel Landexamen. Aber, wie Kohlrausch S. 24 sagt, kein Schulact ist so geeignet, den Beweis zu liefern, daß und in welchem Maße die Anstalt die Aufgabe der gelehrten Schulen zu erfüllen bemüht gewesen, als die regelmäßigen M.-Pr., in welchen eine mäßige Anzahl durchgebildeter

Schüler nach allen Richtungen hin ihre Kenntniſſe, ihre geiſtige Reife, ihre Arbeitsfähigkeit theils durch ſchriftliche und mündliche Leiſtungen, theils durch das ergänzende Urtheil der Lehrer vor Augen legen. Nicht die einzelnen, wohl aber eine Reihe ſolcher Prüfungen giebt dem ſachkundigen Beurtheiler ein verhältnismäßig ſicheres, dem größerem Publicum ein annähernd richtiges Urtheil über die Leiſtungen einer Anſtalt.

16. Die Anordnung der M.-Pr. iſt nicht minder eine nothwendige Bedingung für das Beſtehen der Univerſitäten in der ihnen zukommenden Würde. In ihnen will der Staat Anſtalten erhalten, welche die einzelnen Wiſſenſchaften in ihrer ganzen zu jeder Zeit erreichten Höhe zu vertreten und durch Einführung in dieſelben zugleich die gründlichſte und ſicherſte Vorbereitung für praktiſche Lebensberufe zu geben vermögen. Alle Bemühungen aber, durch Berufung tüchtiger Vertreter ihrer Wiſſenſchaft die Univerſitäten zu heben, würden vergeblich ſein, wenn nicht der Staat ſich zugleich darüber Sicherheit verſchaffte, daß der Hauptſtamm der ordentlichen Hörer der Univerſität die erforderliche Vorbildung und eine Entwicklung des wiſſenſchaftlichen Sinnes ſchon zur Univerſität mitbringe. Denn geſchähe dies nicht, ſo würden, ſelbſt abgeſehen von den daraus fließenden ſittlichen Gefahren, die Univerſitäten von der ihnen gebührenden Höhe der Wiſſenſchaftlichkeit unwiderſtehlich herabgezogen werden, indem ſie, um nicht auf jeden Erfolg zu verzichten, ſich der Mehrzahl ihrer Hörer anzupaſſen genöthigt wären. Mit dieſen Worten des Oeſterreichiſchen Organ.-Entwurfs S. 191 ſtimmt Thierſch über gelehrte Schulen Bd. 2 S. 243 überein, wenn er in der Feſtigung und Stärkung der Schüler den Grund zur Hebung und Verbeſſerung der Univerſitäten fand. Je mehr die Univerſitäten vor Unfähigen an Geiſt und Sitte geſchützt werden, deſto mehr veredelt ſich der Ton und Geiſt des akademiſchen Lebens. Die Schilderung, welche Mager einſt von den früheren Berner Univerſitätszuſtänden in ſeiner Revue gegeben, iſt noch immer ſehr beherzigenswerth. Den Univerſitäten das Recht einer Epikriſis für Einzelfälle mit Dietſch zuzubilligen, halten wir für misſlich, da ihnen das eigentlich entſcheidende Moment, der aus der eigenen Anſchauung unmittelbar ſich ergebende Eindruck als Grundlage ihres Urtheils gar nicht zu Gebote ſteht, und für eine Quelle zahlloſer Streitigkeiten. Die preuß. und hannov. Einrichtung iſt darin principgemäßer, welche den wiſſenſchaftlichen Prüfungscommiſſionen bei den Univerſitäten bezw. dem Oberſchulcollegium eine Art von Superreviſion der geſammten M.-Pr. einräumt. Obwohl die Landesſchulconferenz in Berlin 1849 dieſe Einrichtung aufgehoben zu ſehen wünſchte, wie auch die allgemeine Schulconferenz in Hannover 1848 (ſ. Mützell 1849 S. 173) und Landfermann S. 40 es tadelt, daß dieſelbe den Commiſſär und die Behörde, welcher derſelbe angehöre, in eine falſche und den ſonſtigen Reſſortverhältniſſen widerſprechende Stellung bringe, auch daß jene Prüfungscommiſſionen dem Schulleben nicht nahe genug ſtänden, um einen Act desſelben wie die M.-Pr. treffend zu würdigen; endlich daß die ſchriftlichen Prüfungsverhandlungen, an welche ſich die Superreviſion halten müße, kein genügendes Material für die Beurtheilung zu bieten vermöge, ſo können wir es doch nur billigen, daß die preuß. Regierung die Einrichtung aufrecht erhalten hat. Die Gründe bei Wieſe S. 356 ſind für uns überzeugend. Die Univerſität hat doch auch ein unmittelbares Intereſſe daran, daß die M.-Pr. den Zweck überall erfülle, ihr wohl vorbereitete Schüler zuzuführen, weshalb ſie, wie Roth S. 26 richtig bemerkt, das in der Natur der Dinge liegende, in Deutſchland aber ihr entzogene Recht, in Sachen der Vorbereitung für die Univerſität nicht nur ein Wort mit-, ſondern das entſcheidende und maßgebende Wort auszuſprechen, ſich gegenüber der Bureaukratie ſtets vindiciren ſollte. Holland will der Univerſität eine Ergänzung der Reife für ein einzelnes Fach wie Mathematik in der Art zugeſtehen, daß es dieſelbe von der Erklärung des betreffenden Univerſitätsprofeſſors abhängen läßt, ob der Abiturient ſeinen Vorleſungen zu folgen vermöge. Da fragt Couſin mit Recht (Art. Holland S. 572), wie will man, wenn die menſchliche Natur ebenſo iſt in Holland wie in Frankreich, erwarten, daß ein Profeſſor der Mathematik

den Stoicismus so weit treibe, dem Abiturienten und dessen ganzer Familie auf die tausendfachen Verwendungen, die man bei ihm anbringen wird, ein Zeugnis abzuschlagen, das ja der Mathematik keinen Schaden bringt, dessen Verweigerung aber die Einkünfte der Universität, deren Mitglied er ist, schmälern müßte? Daß wir auf den Universitäten gerade auch zu dem Ende, damit sie in voller Kenntnis von dem Zustande der Vorbereitung für ihre Studien erhalten werden, M.-Pr.-Commissionen beibehalten, davon s. §. 21. Mützell empfiehlt S. 346 aus gleichem Grunde die zeitweise Theilnahme von Deputirten der Universitäten an der M.-Pr. der Gymnasien.

17. Die Beibehaltung der M.-Pr. liegt weiter im Interesse der Lehrer und Schulen, vgl. Krüger S. 650. Wir wollen nicht hervorheben, daß die den Lehrercollegien zugewiesene bedeutende Mitwirkung bei der Reifeerklärung, von welcher Staat und Kirche den Zutritt zu ihren Aemtern abhängig machen, den Gymnasien erst den Charakter der höheren Schulen verleiht (vgl. Stiehl, Centralblatt 1865 S. 168), den Lehrern aber eine gewiße Stellung im Staatsorganismus gegeben hat, deren Bedeutung am wenigsten von den Schülern und deren Eltern unterschätzt werden kann und im Vergleiche zu früheren Zeiten sattsam hervortritt. Wer diese mit mürrischer Miene verwirft, der versteht nicht, daß sie in der Entwicklung der Schul- und Culturverhältnisse nothwendig geworden ist. Ebenso wenig wollen wir aus §. 9 wiederholen, wie durch die M.-Pr. den Lehrercollegien der kostbare Ruf der Unparteilichkeit gesichert wird. Es soll auch die M.-Pr. hier nicht als ein disciplinares Mittel in der Hand der Lehrer dargestellt werden, den Fleiß und die sittliche Führung der Jugend bis zum Abgange von der Schule zu regeln und zu fördern, obwohl wir durchaus denjenigen nicht beistimmen, welche die Anwendung dieses Mittels generell verdammen, weil es in der Hand von schlechten Lehrern verderblich wirken kann. Man braucht die Jugend nur kurze Zeit beobachtet zu haben, um dessen gewiß zu sein, daß auch der lernbegierige und wohlerzogene Jüngling, geschweige denn die große Mehrzahl der Schüler des steten Hinblicks auf ein solches Ziel wie die M.-Pr. bedarf, um in der Ordnung und dem Fleiße erhalten zu werden. Roth Päd. S. 250. Der Naturen, die durch den Reiz des Wissens von innen heraus schon genug zum Fleiße angetrieben werden, sagt Kohlrausch 2, S. 393, sind nur wenige; für die Mehrzahl steht der Gedanke, am Ende der Schulzeit von der Anwendung ihrer Zeit Rechenschaft ablegen zu müßen, als ein heilsamer Antrieb, wenigstens in den letzten Jahren ihres Schullebens, vor den Augen, wie in den früheren Jahren das Ziel, aus einer Classe in die andere versetzt zu werden, ein ähnlicher Antrieb des Fleißes ist. Es ist eines der Zeichen der Verweichlichung unserer Zeit, daß so oft über die Ueberanstrengung der Jugend und das Schreckbild der Reifeprüfungen geklagt wird. Daß die volle Freiheit der Selbstbestimmung der normale Zustand für den Menschen sei, ist eine, zumal bei der Jugend, im innersten Grunde unwahre Behauptung. Die Meinung, sagt Kühnast S. 490, ist vollends ein Traum, daß durch den Wegfall der M.-Pr. sich der Fleiß des Schülers aus dem Gefühle der gewonnenen Freiheit heraus steigern werde, wie denn jährlich Tausende von Vätern den Traum beklagen, ihre Kinder durch die Freiheit („in Freiheit dressirt") statt für die Freiheit erzogen zu haben. Schüler, die noch auf dem Boden des erziehenden Unterrichts stehen, dürfen auch durch Hinweis auf die M.-Pr. zu regelmäßigem Fleiß und Eifer wie zur Ordnung angespornt werden. Auch auf die zurückbleibenden Schüler äußert sich die M.-Pr. heilsam, deren Fleiß, Selbstthätigkeit und Liebe zu einer würdigen geistigen Ausbildung befördert wird. Das Urtheil der Mitschüler über den Ernst, mit welchem der Einzelne das Ziel seiner Ausbildung verfolgt, ist in der Regel sehr treffend. Findet dieser Ernst durch das Ergebnis der M.-Pr. seine richtige Würdigung, was doch in der Regel der Fall sein wird, so wird das Beispiel des abgehenden Schülers auch viele der zurückbleibenden aufmuntern, denselben Weg des Ernstes zu gehen. Vgl. hannov. Reglem. von 1846 § 19. Berufstreue Lehrer erhalten in der M.-Pr. eine Bürgschaft für die Anerkennung ihres Fleißes und ihrer

Diensttreue, die für sie wohlthuend ist und ihnen wahrlich! nicht verargt werden darf, wie sie andererseits dort in der Warnehmung der Lücken und Mängel eine belehrende Mahnung zur Verbesserung ihrer Methode oder zur kräftigeren moralischen Einwirkung auf Gemüth und Willen der Schüler erhalten. Sie finden auch in der M.-Pr. einen leider! oft nothwendigen sichern Schutz für ihre ernsten Bestrebungen gegen die sinnenschmeichelnden Einwirkungen ihrer Collegen auf die Schüler, gegen die Sucht der Directoren, mehr auf den Schein zu arbeiten und möglichst viele brillante M.-Zeugnisse ihren Schülern zu erwirken, gegen die Lehrer, welche durch Liebhabereien und durch Neigung zur Bequemlichkeit sich von der gewissenhaften Pflege ihrer Aufgabe abziehen lassen. Nicht minder erhebend und belebend wirkt es auf den Lehrer, der in der ermüdenden Arbeit seines Berufs der lebendigen Erfrischung durch die Theilnahme bedarf, die ihm seine Schüler einflößen, wenn der ihm lieb gewordene Jüngling bei der M.-Pr. in einer tüchtigen Gesammtleistung darthut, welche Frucht der von ihm empfangene Unterricht getragen, denn gerade die M.-Pr. giebt dem Lehrer die erwünschte Gelegenheit, das Ergebnis seines Unterrichts, ja! seiner ganzen geistigen und sittlichen Einwirkung auf die Schüler anschaulich und möglichst individuell kennen zu lernen, was Kohlrausch I, S. 25 mit Recht als einen der bedeutenderen Vortheile der M.-Pr. hinstellt. Vgl. oben § 8. Und wenn es endlich unbestreitbar ist, daß die Lehrercollegien der Jetztzeit nur zu oft ein loses Aggregat von Menschen sind, welche nur ganz äußerliche Umstände zusammengeführt haben, welche ein inneres Band der Einheit, die Bedingung einer gesegneten Wirksamkeit der Anstalt, vgl. Kramer Bd. III, S. 193, Wiese in Prot. Mon. Bl. 1853 Nov. S. 301 — erst schwer finden müßen, vorausgesetzt, daß sie ein solches überhaupt suchen wollen, so ist die M.-Pr., nicht eine einzelne, sondern eine periodisch wiederkehrende und in ihren Einzelheiten mit dem gebührenden sittlichen Ernste verfolgte, eines der vorzüglichsten Mittel, welche dahin zu führen vermögen.

18. Die Beibehaltung der M.-Pr. liegt endlich auch noch fortwährend im wohlverstandenen Interesse der Schüler und der Eltern, indem sie jenen die Gewähr giebt für eine möglichst objective Beurtheilung und Würdigung ihrer Kenntnisse, ihres Fleißes und ihrer sittlichen Haltung, ihnen einen Schutz verleiht gegen etwaige Schwächen der Lehrer, gegen die aus tief eingewurzelter Abneigung und aus vorgefaßten Meinungen hervorgehenden Urtheile, und bewirkt, daß sie sich beim Uebergange aus dem überwachten Schulleben in das freiere sich selbst bestimmende Leben der Hochschule des bestimmten, sie mit einiger Zuversicht auf ihre geistige und sittliche Stärke erfüllenden Schlußes bewußt werden dürfen und ein ungeschminktes Bild ihres geistigen Zustandes und Vermögens erhalten, vor welchem in ihnen die falschen Farben der Selbstüberhebung und Täuschung erbleichen; indem sie den Eltern, und zwar zu einer Zeit, wo ein Berufswechsel ihrer Söhne noch immer möglich ist, durch die möglichst objectiv ermittelte Vorbildung derselben den Entschluß erleichtert, ob sie dieselben einem wissenschaftlichen Berufe widmen, d. h. die Akademie beziehen lassen sollen. Die Eltern wissen in der Regel doch recht gut, daß Mangel an geistiger und sittlicher Reife durch kein Facultätsstudium ersetzt werden kann, oft aber den Grund zu den traurigsten Verirrungen gelegt hat. Sie finden in dem Erstehen der M.-Pr. den geeigneten Zeitpunkt, sich überhaupt für die Berufswahl ihrer Söhne zu entscheiden. Erst die M.-Pr., dann soll dir frei stehen, deinen Beruf zu wählen: mit diesen Worten wehren sie gerne und erfolgreich den Sohn ab, der nur des Schulzwangs ledig werden möchte. Es gewährt ihnen eine heilsame Beruhigung, daß die Reifeerklärung aller Schüler, weß Standes sie auch sein mögen, einem und demselben Gesetze unterliegt und daß die Berechtigung, sich für den Staatsdienst auszubilden und die dazu etwa nöthigen Beneficien anzusprechen, einzig und allein von der möglichst objectiv ermittelten Befähigung und Tüchtigkeit der Adspiranten abhänge. Etwa statuirte Ausnahmen für Söhne von Günstlingen unterliegen, zumal in kleinen Staaten, wo dieselben nicht unbemerkt bleiben können, jederzeit dem schärfsten

Digitized by Google

Tadel. Es ist ein großes Verdienst der M.-Pr., sagt Mützell, in früher Jugend den erhabenen Sinn für Gleichheit aller Staatsangehörigen vor dem Gesetze und für Berechtigung der Einzelnen nach Maßgabe der erforderlichen Leistungen zu wecken und unauslöschlich durch das ganze Leben zu begründen.

19. Die M.-Pr. ist der Abschluß eines Systems, ist eine durch die dermalige, nicht willkürliche, sondern durch die Zeitinteressen geforderte Organisation der Gymnasien hervorgerufene, mit derselben enge verwachsene Institution. Das Gymnasium der Gegenwart ist zu einem System einer Menge von ineinandergreifenden und sich gegenseitig bedingenden Kräften und Thätigkeiten aufgewachsen. Der Abiturient ist nicht mehr wie sonst gewöhnlich drei Jahre lang in Mitten einer von den unlautern und unfähigen Subjecten, welche bereits die Universitäten beglücken, gesäuberten Jünglingsschar in fast ausschlieslicher Zucht und Lehre des Directors, der die Reise nach den Kenntnissen in den alten Sprachen abmessen durfte, weil auf diese sich fast ausschließlich der ganze Unterricht beschränkte. Die Schulanstalten sind nicht mehr jene alten von 3 „Haufen" und 3 Lehrern impares honore et stipendio, von Classen mit 5 Ordnungen, von Primen mit 3 Abtheilungen, in denen der Director allein zu lehren hatte „Theologie und Weltweisheit, vermischte Mathematik, gelehrte Historie, die höheren Lectionen im Griechischen und Hebräischen, Horaz und Chrestomath. Pliniana, Exercitien und oratorische Ausarbeitungen im Deutschen und Lateinischen." Sie haben nicht mehr jene Einfachheit, deren idyllische Schilderung sich zwar hübsch bei Eilers und a. lesen läßt, die aber nach den Acten nicht selten als traurige Dürftigkeit erscheint. Sie sind nicht mehr wie sonst im heil. röm. Reich vertheilt über ein Paar hundert Staaten und Städtchen, für deren patriarchalische Verwaltung und traditionelle Vergebung der großentheils fast erblich gewordenen Beamtenstellen die jeweils gerade beliebte und von dem geistlichen Protoscholarchen gut geheißene Einrichtung genügte. Auch die Lehrer der Gegenwart sind nicht mehr die alten von „Laboriosität, vorleuchtender Pietät, temperirtem Ernst und Glimpf," weder nach ihrer wissenschaftlichen Bildung, die nicht mehr vorwiegend die theologische ist, noch nach ihrer socialen Lebensstellung, noch nach ihrer ganzen Richtung, die so oft mehr auf Förderung der Wissenschaft, als auf die Bildung der Jugend geht. Zu Mythen sind jene ausschließlich ihrem Berufe lebenden, nicht nach allen möglichen Seiten hin durch Liebhabereien, Politik und Lebensgenuß distrahirten Schulmänner geworden, welche wie der deshalb adamantinus genannte Idsteiner Rector Gärtner (gegen 1700) neben dem Pfarramte täglich von Morgens 4—11 und Mittags 12—6 in seiner Prima unterrichtete. Je mehr Lehrer sich theilen im Lehr- und Erziehungsgeschäfte bei einer Classe, desto geringer wird der Einfluß, desto geringer auch die Verantwortlichkeit des einzelnen, zumal in einem Lehrercollegium, das aus den verschiedenartigsten Individuen besteht, welche über Zwecke, Ziele, Mittel der Erziehung und des Unterrichts schwer zu einer Einigkeit kommen können. Kann und will man die alten Schüler mit ihren Lehrern, die alten socialen Zustände, die alten Zeiten wieder schaffen, so ist die M.-Pr. wieder entbehrlich; auch ein ideelles Schulwesen wird sie entbehren können. Staaten, welche nur ein Gymnasium haben, können ebenfalls darauf leichter verzichten. Sonst aber ist sie dermalen noch unentbehrlich und ihre plötzliche Aufhebung könnte nur schädlich wirken. Vgl. § 14 und Kramer in III S. 195. Selbst eine successive Beseitigung derselben, auf welche Bäumlein in der Stuttgarter Philologenversammlung den Antrag stellen wollte, würde ein Wagnis sein, weshalb dieser treffliche Schulmann später den Versuch vorzog (s. Quellen), „die nicht zu leugnenden Uebelstände durch Modification der Prüfung" zu beseitigen. Darauf ist das Streben der Regierungen schon gerichtet gewesen, denn einer Weiterbildung auf historischer Basis ist die M.-Pr. wie jede andere Einrichtung fähig. Alles aber, was man an deren Stelle hat setzen wollen, Vorprüfungen der Gymnasiasten für den wissenschaftlichen Beruf (sog. Genieprüfungen; sie standen einst in Nassau auf Friedemanns Betrieb in großer Blüte beim Uebergang vom Pädagogium aufs

Gymnaſium), ſcharfe Aſcenſionsprüfungen, namentlich beim Uebertritt in den letzten zweijährigen Claſſencurſus (vgl. in Mützells Zeitſchrift 1858 S. 337 und den Artikel Gymnaſium), Verlegung der M.-Pr., natürlich unter Ermäßigung der Forderungen, auf den Schluß der Oberſecunda d. h. zwei Jahre vor dem Abgange zur Univerſität (Ahrens Progr. des hannöv. Lyc. von 1857, vgl. unten § 29), endlich die von Schmidt (ſ. Quellen) befürworteten Vorſchläge von Mützell 1 S. 331, welche ſtatt der ſchriftlichen Prüfungsarbeiten die Claſſenarbeiten und eine längere Privatarbeit über ein ſelbſtgewähltes Thema aus dem ſprachlichen oder wiſſenſchaftlichen Gebiete des Gymn.-Unterrichts gelten, ſtatt der mündlichen Prüfung ein mehrtägiges Anwohnen des Commiſſarius beim Unterricht in Prima eintreten laſſen und das Hauptgewicht auf die Erfahrung der Lehrer legen: alles dieſes bietet keinen hinlänglichen Erſatz (vgl. Firnhaber S. 35) und iſt ſehr zweifelhaften Werthes, namentlich wenn es die Examina zu einer perpetuirlichen Plage des Lehrers macht. Vgl. Kühnaſt S. 489. Die M.-Pr. aber nur für die halbfähigen und zweifelhaften Schüler, ſowie für die Privatiſten zu belaſſen, wie Thierſch in Gotha und in Stuttgart (Verhandl. der philol. Congr. S. 37 reſp. 154) wollte, darauf kann von uns nach dem Obigen begreiflicher Weiſe nicht eingegangen werden.

Die Nachtheile der M.-Pr. ſind hauptſächlich aus dem Umſtande erwachſen, daß man die urſprünglichen und nächſten Zwecke und Ziele derſelben zu Gunſten von entfernter liegenden in den Hintergrund geſtellt hat. Sobald die Nebenzwecke, in ihr ein diſciplinares Mittel, eine Schulverwaltungscontrole, ein Kriterium für Ertheilung von Berechtigungen zu haben, vorangeſtellt wurden, deren Potenzirung durch Conſequenzjägerei nahe lag, kamen die Schäden zum Vorſcheine, ſei's in den ſtaatlichen Anordnungen ſtrenger Regulative, ſei's in der Ausführung derſelben durch alle dabei thätigen Individuen. Nothwendig iſt alſo, die Hauptzwecke der M.-Pr. wieder in den Vordergrund zu ſtellen, wenn man nach einer Einrichtung derſelben ſucht, durch welche auch die Gegner zu Freunden werden. Das iſt ſchon von andern und von uns 1849 erſtrebt und ſoll auch hier geſchehen.

20. III. Die Vorſchläge zu einer vernünftigen Einrichtung der M.-Pr. knüpfen ſich an die Beantwortung der Fragen:

a) was, wie und von wem ſoll geprüft werden, wann? wo? und wer?

b) wie und von wem ſoll das Reſultat der Prüfung gezogen werden und welchen Einfluß ſoll das Prüfungsreſultat auf die Reifezuerkennung haben?

Von den unter a aufgeworfenen Fragen, unter denen keiner nach unſerer obigen Entwicklung das warum? vermiſſen wird, iſt die letzte, wer? in der Auffaſſung, daß diejenigen Berufsarten bezeichnet werden, welche der M.-Pr. unterliegen ſollen, für uns von untergeordneter Bedeutung, ob nämlich auch die Cameraliſten, Chirurgen (höhere Chirurgie: Hannover, Württemberg), die Bau-, Berg- und Forſttechniker, die Officiere eine M.-Pr. beſtehen ſollen, reſp. auf welchen Anſtalten. Denn die Einrichtung der M.-Pr. an ſich kann ſich nach dem gewählten Berufe nicht richten, höchſtens in gewißen Grenzen die Reifezuerkennung, worüber § 28. Die Zeiten, in welchen man die ſich für die Jurisprudenz, Cameralwiſſenſchaften, Medicin und höhere Chirurgie beſtimmenden Schüler von dem Studium der griechiſchen Sprache, auch wohl der Mathematik bereitwilligſt dispenſirte, ſind überwunden; vgl. Seebode S. 18—21; neuere dahin zielende Verſuche zurückgewieſen, nur nicht in Württemberg. Vgl. III S. 179. Alle uns bekannten Maturitätsverordnungen Deutſchlands bekunden das ſattſam. Wir begnügen uns daher, unſere Anſicht dahin auszuſprechen, daß auch für die ſogen. techniſchen Berufszweige eine M.-Pr. überall geſetzlich werden müße, wie wir in Naſſau mit Erfolg auf den Erlaß einer ſolchen Verordnung 1857 hingewirkt haben. Vgl. § 29.

Die Frage wer? gewinnt eine andere Bedeutung, wenn darunter verſtanden wird, wer darf zur M.-Pr. zugelaſſen werden? daran knüpft ſich von ſelbſt die

Frage wann? Wer den regelmäßigen Curſus abſolvirt hat, am Schluße desſelben, wenn er für ſittlich reif gelten darf. Eine frühere Zulaſſung kann für jeden Einzelfall auf motivirten Antrag des Prüfungscollegiums nur der Commiſſär geſtatten, doch nie vor einem durch das Regulativ feſtzuſetzenden Zeitabſchnitt des Primacurſus. Das brandenburger Prüfungsſchulcollegium will (ſ. Stiehl, Centralbl. 1862, S. 465) nur unter beſondern Umſtänden bei Einſtimmigkeit des Prüfungscollegiums den Antrag auf ausnahmsweiſe Zulaſſung zugeben. Vorkommniſſe, daß Jahre lang ein Gymnaſium alle ſeine Schüler nach einjährigem Primacurſus zu der M.-Pr. zu- und zur Univerſität entläßt, während die andern die Beendigung des vorſchriftsmäßigen zweijährigen Primacurſus zur Pflicht machen, dürfen nicht möglich ſein. Das Prüfungscollegium muß das ihm bisher in allen Inſtructionen verweigerte Recht haben, dem Schüler die Zulaſſung auch dann zu verweigern, wenn derſelbe zwar den vorgeſchriebenen Curſus abſolvirt, aber nach der Ueberzeugung ſeiner Lehrer die Kenntniſſe noch nicht erworben hat, welche zum Erſtehen der M.-Pr. erforderlich ſind. Will der Schüler trotz des Raths, die Anmeldung zurückzunehmen, dennoch geprüft ſein, dann wird er der Centralcommiſſion an der Univerſität zugewieſen. S. § 21. Landſermann S. 40 hat durchaus Recht, wenn er den Zwang verdammt, der in manchen Inſtructionen in ſolchen Fällen dem Lehrercollegium angethan wird, welches dann ſo leicht der Verdächtigung anheimfällt, durch die M.-Pr. die Nichtreife des Schülers ermittelt zu haben, weil der Ausſpruch der Reife ſie ſelbſt compromittirt haben würde. Ein ſolcher, von einer andern Commiſſion ausgeſprochen, kann für ſie nichts compromittirendes haben. Schon Art über den Zuſtand der heutigen Gymnaſien, Wetzlar 1838, rügt es, daß die Schüler ſogar bei etwaigen Bedenken hinſichtlich der Qualification mit den Lehrern zu capituliren, ja! zu rechten und auf ihre verkannte Tüchtigkeit zu pochen ſuchen, während ſonſt der Jüngling geziemend abgewartet habe, bis ihn andere reif erklärten und mit dieſer Erklärung nicht ſelten überraſcht worden ſei.

Dem Prüfungscollegium muß aber ferner auch die unbedingte Befugnis zuſtehen, ohne erſt wie in Altenburg höhere Genehmigung dazu nachzuſuchen, nach gewiſſenhafteſter Berathung denjenigen zurückzuweiſen, welcher nach ſeinem Urtheile noch als ſittlich unreif gelten muß. Die preußiſche Inſtruction von 1812, § 4, betonte die Wichtigkeit der Charakterreife entſchiedener als § 8 der Inſtruction von 1834. Beide geſtatten, beziehungsweiſe verordnen, wie Hannover, Meiningen, Deſſau, nur eine Abmahnung, reſp. Gegenvorſtellung bei den Eltern, womit ſich Mützell S. 351 zufrieden giebt, nicht aber Krüger S. 662, während Naſſau den „ſittlich unreifen“ Schüler zurückweist (§. 9), Baden wenigſtens den, welcher im letzten Jahre wegen ſchlechter Aufführung beſtraft und mit Ausweiſung bedroht iſt, Württemberg den, welcher im letzten Jahre mit Entlaſſung bedroht iſt oder ſich ein von niedriger und gemeiner Geſinnung zeugendes Vergehen hat zu Schulden kommen laſſen, Hannover den, welcher durch „Unſittlichkeit, fehlervolles Betragen, Mangel an Selbſtthätigkeit und Unfleiß eine bedenkliche Unreife ſeines Charakters bekundet“ hat. Oeſterreich will im Erlaß vom 7. Febr. 1856 den Schüler, der im letzten Semeſter ein Zeugnis zweiter Claſſe erhalten, in der Regel auf ein weiteres Schuljahr zurückgeſtellt ſehen. Wären die Gymnaſien ſich ihres Charakters als Erziehungsanſtalten bewußt, ſo dürften ſie ohne ſchwere Schädigung ihres Anſehens auf den Anſpruch nicht verzichten, dem von ihnen trotz aller ihrer nachweisbaren Bemühungen um ſeine Beſſerung noch als ſittlich unreif bezeichneten Jüngling die Zulaſſung zur M.-Pr., d. h. im Falle des Beſtehens den Freibrief zur Univerſität verweigern zu dürfen. Wo man ihnen die Berechtigung dazu abſpricht, läßt ſich das kaum anders als aus dem Mistrauen erklären, ob ſie als die heiligſte Aufgabe der Schule erkennen, in ihren Zöglingen ein inneres Leben zu erzeugen durch Erregung aller geiſtigen Kräfte, durch Erweckung aller edlen Gefühle, durch Läuterung des Willens und Heiligung des Herzens, aus dem Zweifel, ob die Lehrercollegien dermalen wirklich noch befähigt genug ſeien, eine vollſtändige und nach

allen Seiten gerechte, objective Würdigung desjenigen, was zur sittlichen Reife eines Schülers gehört, eintreten zu lassen. Die Definition derselben dahin, daß der Schüler „diejenige sittliche Festigkeit gewonnen habe, um eine ernste und ernsthafte Lebensrichtung, verbunden mit einer geregelten wissenschaftlichen Thätigkeit einzuhalten," kann zu strenge erscheinen, aber der Oberstudienrath, welcher diese gegeben, hat sich angelegen sein lassen, weitere Kriterien aufzustellen, und vertraut mit Recht, daß kundige Lehrer durch mehrjährige Beobachtung Gelegenheit finden, sich über die Lauterkeit der Gesinnung, den Ernst der Haltung, die Richtung des Strebens ein Urtheil zu bilden, namentlich auch die Art des Fleißes (so auch Gurlitt S. 377) und den gesammten Verlauf der geistigen und sittlichen Entwicklung in Betracht zu ziehen. Die Lehrer müßen doch beurtheilen können, ob die Erziehung zu guter Sitte, Gehorsam, Fleiß, freier Selbstthätigkeit und sittlicher Willenskraft von Erfolg gewesen und von welchem. Wenn Oesterreich und Preußen die Zeit des ganzen Schulbesuchs zur Grundlage des Urtheils über sittliche Reife machen, so darf das nicht so gedeutet werden, als wenn ein Vergehen aus früheren Jahren gegen die Schulordnung u. s. w. auf das Sittenzeugnis beim Abgange noch influenziren müßte, was durchaus unpädagogisch wäre. Insofern bedarf es kaum der Einschränkung in Anhalt „während des Aufenthalts in Prima und Secunda" und in Nassau „während der letzten beiden Jahre." Jünglinge, welche voraussichtlich die akademische Freiheit misbrauchen, der Universität zum Nachtheil, der Schule zur Unehre, den Eltern zum Kummer gereichen werden, zurückzuweisen, erachten wir für eine heilige Pflicht der Schule, deren schwere Ausübung Unterstützung verdient, nicht Hindernisse. Vergl Seebode S. 24—28. Den Einwand Wendts S. 709, daß solchergestalt die Gymnasialabiturienten strenger als die Privatisten beurtheilt würden, können wir nicht gelten lassen. Die preuß. C.-Verf. von 1851 (Stiehl 1863 S. 485), daß das Semester, in welchem ein Schüler von einer Anstalt im Disciplinarwege entfernt worden sei, oder sich um einer Schulstrafe zu entgehen entfernt habe, demselben bei der Berechnung des Primacursus nicht zählen solle, legt zwar eine Strafe auf solch ein Vergehen, das die Entfernung veranlaßte, ist aber zu glimpflich, ähnlich wie die Bestrafung „grober Vergehen nach der Prüfung" mit Notiz im M.-Z. oder Ausschluß von der feierlichen Entlassung (Hannover 1829) oder gar mit stiller Entfernung d. h. Beförderung auf die Universität (Schwerin 1833). Baden macht richtiger die Zulassung des wegen schlechter Aufführung Ausgewiesenen und aus dem Privatstudium sich Meldenden von der Entscheidung der Oberstudienbehörde abhängig nach Erwägung der Ursachen der Ausweisung und des für die spätere Zeit beigebrachten Sittenzeugnisses.

Die Zulassung der sogenannten Privatisten und aller, welche den regelmäßigen Schulcursus nicht absolvirt haben, muß an ein bestimmtes Lebensjahr geknüpft sein. Oesterreich läßt dieselben am Ende des Schuljahrs zu, in welchem sie beim ununterbrochenen Besuche einer öffentlichen Anstalt in der Regel absolvirt haben würden, d. h. dort nur nach vollendetem 18. Lebensjahre, Nassau aus gleichem Grunde nach vollendetem 19. Ausnahmen können von der Oberschulbehörde natürlich gestattet werden, wie z. B. in Preußen nur dem Ministerium die Befugnis seit 1851 zusteht, Schüler, die aus der Secunda ausgetreten sind und seitdem noch nicht zwei Jahre lang Privatunterricht empfangen haben, zur M.-Pr. zuzulassen. Das häufige Streben der Eltern, daß ihre Söhne die Studien so rasch wie möglich vollenden, setzt beim häuslichen Unterrichte besonders die besser talentirten Köpfe der Gefahr aus, eine gleichsam treibhausmäßige Uebereilung ihrer Bildung zu erleiden, deren Mängel mit Evidenz zu constatiren, einer Prüfung die Mittel nicht leicht zu Gebote stehen. Der Weg, auf welchem ein Schüler zu seiner Bildung gelangt, leistet meistens größere Bürgschaft für die Gediegenheit derselben als eine Prüfung. Vergl. Oesterreich. Organisationsentwurf S. 12. Das ist auch der Grund, weshalb mit Bestimmtheit überall auf möglichst vollständige Absolvirung des Primacursus gedrungen

wird, wie schon Gurlitt S. 379 that, sogar eine dreijährige Benutzung des Unterrichts in der obersten Classe empfehlend, und Braniß (s. Wiese S. 343), und in Strelitz und Oldenburg vorgeschrieben ist. Vergl. Mützell S. 350, Köpke in Mützell 1853 S. 754. Scheibert in Magers Revue 1850 Oct. S. 318 hält das mit Recht für ein erfreuendes Zeichen einer Umkehr auf pädagogisch-didaktischem Gebiete. So kommt eine Ruhe in die jungen Gemüther, so wird die Wissensrennbahn und das Wissensjagen der Lehrer und Schüler in ein wohlthuendes Schulwandeln und Schulleben umgestaltet. Kein Unterricht, keine Methodik, kein Drillsystem, kein Stacheln durch Ehrgefühl, kein Propfen und Stopfen und Reizen und Füttern mit hohen und tiefen Gedanken kann die geistige Entwicklung beschleunigen. Die Bildung darf man nicht nach einem bloßen Wissen abmessen wollen, das in der Prüfung aufgewiesen werden kann. Um solch ein bis zur Prüfung ausreichendes Wissen zu Stande zu bringen, dazu bedarf es nach dem von Lott in Oestr. G.-Ztg. 1857 XI S. 850 angegebenen Recepte allerdings oft nur geringer Zeit.

Ob ein achtjähriger Cursus für die Gymnasien genüge, wie Scheibert a. a. O. S. 327 meint, auf diese Frage kann hier nicht eingegangen werden, noch weniger auf die Lösung des Räthsels, daß in den Regulativen für die M.-Pr. der in einem achtjährigen Cursus bei einem geringen Maß von wöchentlichen Lehrstunden geschulten Prüflinge so ziemlich dieselben Forderungen aufgestellt werden, wie in denjenigen, welche einen neunjährigen Gymnasialcursus mit fast um ein Drittheil mehr wöchentlichen Lehrstunden zur Basis ihrer Forderungen nehmen. Thatsache ist, daß in Preußen der mittlere Durchschnitt des Lebensalters der Abiturienten das 19.—21. Lebensjahr ist, in Süddeutschland dagegen das 18.—19. Wir halten aus innigster Ueberzeugung an dem neunjährigen Cursus der Gymnasien fest, für dessen Einführung in Nassau seit 1846 wir mit erfahrenen Schulmännern thätig gewesen sind, dessen Beibehaltung wir auch allen Mahnungen aus der Ständeversammlung gegenüber bisher erreicht haben. Wir finden es auch begreiflich, daß die Staaten mit neunjährigem Gymnasialcursus den in Staaten mit achtjährigem Gymnasialcursus erworbenen M.-Z. nicht dieselben Berechtigungen zuerkennen, welche sie an die Erwerbung eines M.-Z. bei ihren Gymnasien knüpfen. Preußen behält sich für alle derartigen Fälle besondere Entschließung vor, die in den anderweit bekannten Zuständen des betr. Gymnasiums ihre Unterlage findet. Vergl. Stiehl Centralblatt 1863 S. 263.

Die Zulassung der Privatisten zur M.-Pr. muß ausschließlich von der Oberschulbehörde abhängen (so in Preußen 1856, Holstein 1857 § 2, Sachsen 1851 Verf. vom 28. Febr. und in Nassau 1852) und darf nicht erfolgen, wenn durch die vorgelegten Documente nicht die gesetzlichen Bedingungen der Zulassung nachgewiesen sind oder aus denselben hervorgeht, daß es dem Bittsteller an der Möglichkeit, sich die erforderlichen Kenntnisse zu verschaffen, gebrach oder daß gegen seine Zulassung zu höhern Studien sittliche Bedenken obwalten. Württemberg verlangt ein versiegeltes Zeugnis des Ortsgeistlichen und der Lehrer, ob der Bittsteller für sittlich reif gelten könne. Das reicht in gewöhnlichen Fällen vollständig aus. Daß alle diese Prüflinge nicht einem Gymnasium (wo die Privatisten alljährlich sich an den Prüfungen der öffentlichen Anstalten betheiligen, wie in Oesterreich, kann das freilich geschehen), sondern der Centralprüfungsbehörde an der Universität überwiesen werden sollen, davon sogleich. Will man das nicht, so darf man wenigstens solchen Individuen die Wahl des Gymnasiums nicht überlassen, vergl. Landfermann S. 46, wie Oesterreich, Preußen und Nassau mit Recht nicht mehr thun, und zwar durch schlimme Erfahrungen gewitzigt.

21. An die Frage: wo soll geprüft werden, am Gymnasium, an der Universität oder alle Abiturienten eines Bezirks in einer Centralprüfung? knüpft sich die weitere im Interesse der Ordnung der Anstalten aufzuwerfende: wie oft? Wir halten es für recht und billig, daß alle Schüler, welche den vorgeschriebenen Primacursus des Gymnasiums absolvirt haben und auf ihre Bitte zur

M.-Pr. zugelaſſen werden, dieſe an der von ihnen bisher beſuchten Anſtalt erſtehen können, alſo vor einem Prüfungscollegium, das aus ihren bisherigen Lehrern beſteht. Aber jedes Gymnaſium ſoll nur zu einer ſolchen M.-Pr. im Jahre verpflichtet ſein. Vergl. § 12. Für alle, welche in dieſer Prüfung nicht beſtanden und auf die Wiederkehr der regelmäßigen M.-Pr. nicht warten wollen, für alle, welche trotz des ihnen ertheilten Abraths ihrer Lehrer die Zulaſſung nach vollendetem Primacurſus verlangen, imgleichen für alle, die den regelmäßigen Curſus ohne nöthigende Umſtände unterbrochen oder ſich überhaupt durch Privatſtudium vorgebildet haben, wird halbjährlich an einer oder zwei beſtimmten Univerſitäten innerhalb der Ferien eine M.-Pr. vor einer ſtehenden Centralprüfungscommiſſion gehalten, welche gebildet wird aus Profeſſoren der Univerſität und Gymnaſialdirectoren oder Lehrern, ſeis der Univerſitätsſtadt oder des Univerſitätsſprengels, und geleitet wird von einem Commiſſarius, der bei den regelmäßigen M.-Pr. an den Gymnaſien den Vorſitz zu führen pflegt. Das für die Zulaſſung zu dieſer M.-Pr. zu zahlende Honorar muß die Koſten dieſer Einrichtung decken und den Mitgliedern der Commiſſion eine der Mühewaltung entſprechende Belohnung ſichern. Wir wiſſen wohl, daß in Preußen die ſog. gemiſchten Prüfungscommiſſionen an den Univerſitäten 1817 aufgelöst wurden und daß ſeit 1834 auch nicht mehr bei den wiſſenſchaftlichen Pr.-C. die M.-Pr. gemacht werden kann, dennoch entſcheiden wir uns für eine ſolche in der obigen Begrenzung, da die Nachtheile hier nicht zu befürchten ſind, welche ſich in Preußen an dieſe Einrichtung damals knüpfen mußten. Man ſoll nicht den Gymnaſien, welche die Prüfung der Externen ſogar „von ihren Abiturienten abgeſondert“ anzuſtellen haben, ſo vielfache Störungen auflegen.

Der Vorſchlag, ſämmtliche Abiturienten eines Landes oder einer Provinz an einem und demſelben Orte einer und derſelben Prüfungscommiſſion zu einer Centralprüfung hinzuweiſen, kann von uns nicht adoptirt werden. Nur Württemberg hat dieſe Einrichtung innerhalb des deutſchen Gebiets und zwar ſeit langer Zeit und hat dieſelbe, welche 1850 bedeutend modificirt worden war, trotz des Votums der Abgeordnetenkammer vom 10. März 1852 beibehalten, obwohl letzteres dahin gieng, die Einrichtung von 1850 ſobald immer thunlich außer Wirkſamkeit zu ſetzen und an die Stelle derſelben M.-Pr. an den Landesgymnaſien unter Aufſicht und Leitung ſtudienräthlicher Commiſſäre treten zu laſſen. Sie ſoll für alle vom Gymnaſium regelmäßig abgehenden Schüler, welche ein Urtheil ihrer bisherigen Lehrer über intellectuelle und ſittliche Reife beibringen, den Charakter einer ſummariſchen Reviſion des von den betr. Lehrerconventen über die Reife des Zöglings abgegebenen Urtheils haben, dagegen für alle Privatiſten in einer beſonderen Section eingehender und umfaſſender behandelt werden. Für dieſe auch in Frankreich beſtehende Einrichtung iſt zuletzt aufgetreten Hochegger in der Oeſtr. G.-Ztg. 1863 S. 684 ff., ſowie S. 760 ff., welcher dieſelbe in Oeſtreich eingeführt zu ſehen wünſcht „zur Gewähr gleichmäßiger Beurtheilung nach den Vorſchriften des Geſetzes und zum mächtigen Sporne des Wetteifers für die einzelnen Lehranſtalten.“ Er conſtatirt dort die Thatſache, daß noch acht Gymnaſien zur Univerſität entlaſſen, ohne daß ein Lehrer derſelben die Lehramtsprüfung beſtanden, weist ſtatiſtiſch S. 771 nach, wie der Maßſtab ſo verſchieden ſei und wie das Zeugnis der Reife mit Auszeichnung, an welches große Vorrechte geknüpft ſeien, ſich zu dem einfachen Zeugnis in den verſchiedenen Kronländern zwiſchen 1:8 und 1:10 verhalte, ſo daß das Prädicat ausgezeichnet unmöglich in gleicher Bedeutung gebraucht ſein könne. Wir entſchuldigen bei einem treu und redlich ſtrebenden Lehrer dieſe Rivalität, zumal er gleichſam als Vertreter ſeiner ſtreng geſetzlich geprüften Schüler auftritt und Schulrath Wilhelm dort S. 766 ſelbſt eingeſtehen muß, daß „unzeitiges Mitleid, Anſprüche, als ob Reichthum und Stellung über das Geſetz giengen, das Urtheil über die Leiſtungen hinter die Grenze zuläßlicher Rückſicht oft zurücktreten ließen.“ Wir müßen auch anerkennen, daß eine derartige Einrichtung die Anlegung eines und desſelben Maßſtabes an alle Abiturienten aller Gymnaſien beſſer ſichert, voraus-

geſetzt daß für eine ſolche umfangreiche Prüfung die ausreichende Zeit und ausreichende Lehrerkräfte gefunden werden können, verwerfen ſie aber dennoch, einmal weil ſie einen Nebenzweck der M.-Pr. zum Hauptzwecke erhebt, ſodann weil ſie das Hauptgewicht auf die Prüfung legen und dieſe von Examinatoren ausgehen muß, welche den Schülern bisher unbekannt geweſen ſind, wodurch ſich das „höchſte Recht“ ſo leicht zur höchſten Ungerechtigkeit ſtempelt und die Schüler für die Sünden büßen müßen, welche von ihren Lehrern begangen ſind. Mag der Staat, zumal wenn rivaliſirende Anſtalten darum in Hinweis auf laxe Zuſtände bitten müßen, eine ſolche Centralprüfung von Zeit zu Zeit zu dem Ende eintreten laſſen, um die Zielleiſtungen ſeiner Anſtalten überſichtlich kennen zu lernen, gleichſam eine Superreviſion vorzunehmen, zu welcher es freilich nicht der Herbeiziehung aller Abiturienten von jeder Anſtalt bedürfen würde: der Zuſpruch der Reife für die Univerſität muß jedem Gymnaſium als das vornehmlichſte Attribut ſeiner Selbſtändigkeit verbleiben. Das iſt auch Mützells Anſicht S. 339. *)

22. Die nächſte Frage heißt: von wem ſoll geprüft werden? Wer bildet die Prüfungscommiſſion? Welche Befugniſſe haben deren Mitglieder? In Preußen ſitzt ſeit 1834 in der Pr.-C. der Director, die Lehrer des Gymnaſiums, welche den Unterricht in der oberſten Claſſe beſorgen, ein Mitglied des Ephorats, Scholarchats oder Curatoriums bei den Gymnaſien, eventuell der königl. Compatronats-Commiſſarius, endlich der den Vorſitz führende und die Prüfung leitende Commiſſarius des Provincialſchulcollegiums. Bei ſolch einer Zuſammenſetzung können die Befugniſſe der Mitglieder nicht gleich ſein. Activ prüfen darf nach unſerer Meinung nur, wer den laufenden Curſus der Prima in dem betr. Prüfungsgegenſtande beſorgt: eine Forderung, welche ſchon Gurlitt S. 374 aufſtellt und alſo motivirt: „Einmal müßen die Lehrer wiſſen, was ſie ihren Lehrlingen während der Schuljahre vorgetragen haben; Kenntniſſe aber, die nicht öffentlich gelehrt ſind, vorausſetzen zu wollen, würde eine unbillige Forderung ſein. Sodann iſt es auch in Abſicht auf die Methode für die Examinanden nicht gleichgültig, ob ſie von Lehrern examinirt werden, mit denen ſie täglich umgehen, oder von Männern, die ihnen fremd ſind. Da die Methode dieſer von derjenigen, nach welcher ſie bisher unterrichtet ſind, ganz verſchieden ſein kann, ſo können die Jünglinge leicht behindert werden, ſich ganz nach dem Umfange und Gehalt ihrer Kenntniſſe zu zeigen und mithin unrichtig beurtheilt werden. Denn es gehört ſchon viel Gewandtheit des Geiſtes dazu, ſich dem Ideengange und der Unterrichtsmethode eines jeglichen, der uns fremd iſt, fügen zu können.“ Wir haben dem nichts hinzuzuſetzen. Roths Standpunct S. 252, daß beinahe nothwendig ſei, zu Examinatoren nicht die bisherigen Lehrer zu nehmen, weil die M.-Pr. auch und zwar vornehmlich eine Prüfung der betreffenden Lehrer, nämlich ihrer Unterrichtsweiſe ſein ſolle, iſt nicht der unſrige, wie er auch in Eos II S. 568 verworfen wird. Nur wenn der bisherige Lehrer der Examinator iſt, wird der Schüler geſchützt gegen ungerechte Beurtheilung und Behandlung. Findet das Collegium, daß das von dem Examinator eingehaltene Verfahren unrichtig, daß ſein Maßſtab zu niedrig ſei, ſo mag es das pro futuro abſtellen: nimmermehr dürfen darunter die gerade in der Prüfung ſchwitzenden Schüler leiden, wenn es ein Misgriff geweſen iſt, den Unterricht dem betreffenden Examinator anzuvertrauen. Man giebt ſonſt dem unterrichtlich mishandelten Schüler noch obendrein einen Fußtritt. Vergl. Landſermann S. 39. Um dieſes Schutzes willen muß auch der bisherige Lehrer allein das Recht haben, für die ſchriftliche und mündliche Prüfung die Aufgaben zu ſtellen, nicht der Commiſſär. Will man dieſem dies Recht zuſprechen, ſo tritt der Nebenzweck der M.-Pr. wieder in den Vordergrund, oder es tritt ein Mistrauen in die Rechtlichkeit des Lehrers zu Tage, das in der Regel doch ebenſo ungerechtfertigt iſt, wie dasjenige, welches dem Lehrer verbietet, einen Prüfling zu examiniren, dem er in dem der M.-Pr. zunächſt vorangehenden Jahre in dem betreffenden Fache

*) Wir verweiſen auf den Artikel Würtemberg. D. Red.

Privatunterricht gegeben (Kurheſſen). Der Commiſſär muß allerdings verlangen können, daß ihm mehrere Aufgaben zur Auswahl vorgelegt werden ſowohl für die ſchriftliche (vergl. § 25) wie für die mündliche Prüfung, er darf auch das Recht haben, unter Verwerfung derſelben ſich über eine neue mit dem Examinator zu verſtändigen, aber nimmermehr mögen wir ihm die Befugnis, wie in Preußen, Darmſtadt und Oeſterreich, zugeſtehen, ſelbſt nach Belieben ein Prüfungsthema zu beſtimmen, was ohnehin den Examinator in große Verlegenheit bringen kann, zumal in wiſſenſchaftlichen umfangreichen Gebieten, oder ſelbſt zu prüfen oder gar einen beliebigen andern Examinator hinzuſtellen, weil dies alles die dem Schüler und dem Lehrer ſchuldige Rückſicht verletzt. Das ſchließt nicht aus, daß er „in einer das Anſehen des Lehrers gebührend berückſichtigenden Weiſe“ (Oeſterreich) einzelne Fragen ſelbſt an die Prüflinge während der Prüfung richte, wozu auch der Correferent (§ 12) berechtigt ſein muß, während die ſonſt anweſenden Collegen des Examinators, wenn nicht Verlegenheiten aller Art entſtehen ſollen, dieſe Befugnis nicht anſprechen dürfen; hat ja der Commiſſär der Prüfung überhaupt die ihm nöthig ſcheinende Richtung und Ausdehnung zu geben. Er ſowohl wie die anweſenden ſtimmberechtigten Lehrer müßen aber das Recht haben, die Vervollſtändigung des bisher gewonnenen Reſultats der Prüfung durch Fortſetzung derſelben zu verlangen und dabei dem Examinator die Puncte zu bezeichnen, auf deren Ermittlung ſich die Fortſetzung richten ſoll. Vergl. § 26.

Wie zur Prädicirung der Leiſtungen in jedem zur Prüfung gezogenen Fache eigentlich nur derjenige befähigt ſein kann, welcher einmal dies Fach in dem Primacurſus gelehrt und abſolvirt hat, ebenſo ſoll nur ein ſolcher dazu berechtigt ſein. Gerade deshalb nehmen wir zu den ſtimmberechtigten Mitgliedern der Pr.-C. nicht bloß die Lehrer, welche gerade den Curſus in Prima beſorgen, ſondern alle, die denſelben früher ſchon einmal beſorgt haben. Am beſten iſt es, wenn aus ihnen die Prüfungsgruppe für das betr. Fach gebildet werden kann (vergl. §. 12) mit dem Rechte der Prädicirung der Leiſtungen darin. S. das Weitere bei Firnhaber S. 55. Ebenſo berechtigt muß zur Stimmabgabe Commiſſarius und Director ſein, denn es muß bei ihnen unterſtellt werden, daß ſie ſich dazu die Befähigung erworben haben. Daß der außerhalb des Lehrercollegiums ſtehende Religionslehrer nach den von uns angenommenen Grundſätzen nur für die Schüler ſeiner Confeſſion ſtimmberechtigt auftreten könne, erſcheint ſelbſtverſtändlich. Wenn aber alle Lehrer für alle Prüfungsgegenſtände Stimmrecht haben, ſo kann der Religionslehrer von dieſer Berechtigung ſchwerlich ohne Nachtheil für ſeine Auctorität ausgeſchloſſen werden, zumal derſelbe generell dazu nicht weniger befähigt ſein möchte, als andere Lehrer, welche das betreffende Fach nie gelehrt haben.

Stimmberechtigt für die Leiſtungen in einem Fache ſind alſo nur die Mitglieder der betr. Gruppe nebſt Director und Commiſſär. Wo die Inſtruction in die Pr.-C. alle Profeſſoren der Anſtalt (Naſſau), alle in den erſten Claſſen in Sprachen und Wiſſenſchaften unterrichtenden Lehrer (Hannover), alle definitiv angeſtellten Lehrer, welche in irgend einem der Prüfungsgegenſtände in den beiden oberſten Claſſen Unterricht zu ertheilen haben (Coburg), alle durch Univerſitätsſtudium zu ihrem Amte befähigten Lehrer der Anſtalt (Schwerin) mit Stimmrecht in allen Fragen eintreten läßt, da iſt eine allſeitig gerechte Beurtheilung und Prädicirung nicht ſicher. Sie mögen dem Acte der Prüfung beiwohnen, auch der Schlußconferenz über Reife und Unreife, wie die Vertreter des Scholarchats ꝛc. in Preußen, drei vom Miniſterium auf unbeſtimmte Zeit ernannte ſachkundige Männer in Meiningen: wer nicht Mitglied einer Gruppe iſt, darf nur eine berathende Stimme beanſpruchen. Seine Aſſiſtenz hat mehr den Zweck, den geſetzlichen Verlauf des Prüfungsacts mit zu überwachen, und ſein Intereſſe an der Anſtalt zu bethätigen. Vgl. Mützell S. 342, Krüger S. 654. Ohne dieſe Einſchränkung iſt ohnehin den weitläufigſten Debatten Thor und Thür geöffnet. Wir begreifen nach kurzem Schuldienſte in Hannover, weshalb die dortige Schulconferenz von 1848 die Scholarchen aus der Pr.-C. fort haben wollte (Mützell 1840 S. 173). Wir

billigen es ebenſo, daß der Antrag der Provincialſynode in Rheinland-Weſtfalen, ein Mitglied des moderamen der betreffenden Kreisſynode mit Sitz und Stimme an den M.-Pr. theilnehmen zu laſſen, in limine 1854 vom Oberkirchenrathe abgewieſen worden iſt. Sollte dagegen ein Univerſitätslehrer (vgl. §. 16) der M.-Pr. anwohnen, ſo würde demſelben nach Umſtänden dieſelbe Befugnis wie dem Commiſſarius und Director rückſichtlich der Stimmabgabe eingeräumt werden können.

Von den Befugniſſen der Pr.-C. bei Zuerkennung der Reife ſ. §. 28.

23. Wir kommen jetzt zu der wichtigeren Frage: in was ſoll geprüft werden d. h. in welchen Gegenſtänden und in welchem Umfange? Die Reglements zeigen hierin mancherlei Verſchiedenheit, obwohl die deutſchen Gymnaſien doch ſo ziemlich dieſelben Unterrichtsfächer haben. Nur Oeſterreich zieht alle Lehrgegenſtände der Prima zur Prüfung, doch „unterbleibt noch die Prüfung in der philoſophiſchen Propädeutik“ ſ. o. S. 456. Sonſt iſt eine Uebereinſtimmung der Reglements nur in den beiden altclaſſiſchen Sprachen, der Mathematik, der Geſchichte und dem Deutſchen. Franzöſiſch läßt Württemberg und Kurheſſen (1857) fallen, doch läßt erſteres dasſelbe eintreten für Cameraliſten ꝛc.; Phyſik und Naturbeſchreibung Preußen, Württemberg, Detmold, Kurheſſen, Naſſau; philoſophiſche Propädeutik Preußen, Naſſau, Württemberg (vgl. darüber Bonitz in Zeitſchr. für Oeſtr. Gymnaſien 1855 S. 354); deutſche Literaturgeſchichte Preußen, Naſſau, Württemberg; Religion, in Preußen ſeit 1812 facultativ, ſeit 1834 wieder obligatoriſch zur Prüfung gezogen und trotz vieler Stimmen (ſ. Circ.-Verf. von 1837 S. 33) bisher beibehalten, iſt in Württemberg (1850) bei der Centralprüfung, ſowie in Naſſau (1852) und Kurheſſen (1858) nicht unter den Prüfungsgegenſtänden, wie denn für die Beſeitigung dieſes Prüfungsgegenſtandes ſich ausgeſprochen haben Linde, der Unterricht im Großh. Heſſen S. 261, Roth Kl. Schr. II S. 117, Krüger S. 660, Landfermann S. 42, Kramer Bd. III S. 196, Hochegger und Schulrath Wilhelm in Oeſtr. G.-Z. 1863 IX und X, für deſſen Beibehaltung Dietſch in Jahrb. 1859, 80 S. 179, Wieſe oben S. 353, Bouterweck „über den Unterr. in d. Relig. auf evang. Gymn.“ und gleich entſchieden unter Hinweis auf England die Berliner Blätter für Schule und Erziehung 1861, S. 92. Die Prüfung im Engliſchen iſt in Lippe und Hannover facultativ, dagegen ausdrücklich in Preußen unterſagt 1858. In Geographie wird in Preußen in Verbindung mit Geſchichte geprüft, Hannover ſchwächt das ſchon ab durch den Ausdruck „mit gelegentlichem Hinblick auf Geographie“, Bayern läßt ſie wie Naſſau und Württemberg ganz fallen. So wie die Sache jetzt auf den meiſten Gymnaſien ſteht, klingt es faſt wie Ironie, wenn von den Abiturienten gewiße geographiſche Kenntniſſe gefordert werden. Vergl. Jahrb. für Phil. und Päd. 1866, 94 S. 390. Hebräiſch als obligatoriſch für Theologen und Philologen ziehen Preußen, Hannover, Naſſau, nicht aber Bayern und Oeſterreich zur Prüfung.

Auch rückſichtlich des Umfangs der Prüfung in den einzelnen Fächern herrſcht große Verſchiedenheit. Oeſterreich und Bayern laſſen z. B. in der Religionslehre und Geſchichte ſchriftlich und mündlich prüfen, Preußen desgleichen in Weſtfalen und Rheinprovinz, während in den übrigen Provinzen darin nur mündlich geprüft wird. Jnl. Schmidt in Jahn's Jahrb. 1862, 86, 3 S. 132 will darin auch ſchriftlich geprüft haben. In Hannover und Württemberg fällt das griechiſche Scriptum aus, welches auch in Preußen von 1834—1856 und zwar auf Wunſch des Juſtizminiſters Mühler ceſſiren mußte (ſ. Wieſe S. 345), und wird im Griechiſchen überhaupt ſchriftlich nicht geprüft, was wir ſonſt nirgends gefunden haben; eine Zeitlang war in Hannover die Kenntnis der griech. Sprache für Juriſten zur Erwirkung eines M.-Z. überhaupt nicht erforderlich, weshalb die Schulconferenz von 1848 auf Junghans' Antrag eine Remedur dringend anempfahl. Vgl. Mützell 1849 S. 173. Ueber Württemberg, welches für Cameraliſten, Regiminaliſten das Griechiſche nicht fordert, vgl. III S. 179. Die frühern ſchriftlichen Ueberſetzungen nebſt grammatiſcher Analyſe aus den beiden alten Sprachen ſind außer in Oeſterreich jetzt wohl überall gefallen, in Naſſau erſt ſeit

1861, die aus dem Griechiſchen in Preußen erſt ſeit 1856, wo dafür das griech. Exercitium wieder ſeine berechtigte Stelle erhielt. Der lateiniſche Aufſatz 1849 in Hannover auf Antrag der Schulconferenz (ſ. Mützell 1849 S. 173) geſtrichen, iſt 1861 dort wieder adoptirt, in Lippe 1856 eingeführt, in Preußen in Geltung geblieben, in Kurheſſen facultativ, in Oeſterreich, Bayern, Württemberg, Naſſau gefallen. In Geſchichte wird in Kurheſſen (1844) nicht ſchriftlich, im Franzöſiſchen ſeit 1856 in Preußen nicht mehr mündlich geprüft, was gerechte Bedenken bei Kühnaſt S. 505 hervorruft. Württemberg verlangt mit Recht dafür eine Bürgſchaft, daß das Ohr für das Verſtändnis des fremden Idioms und für eine gute Ausſprache gebildet ſei. Altenburg will die ganze mündliche Prüfung auf Hebräiſch und mindeſtens 4 Lehrfächer beſchränken, vorzugsweiſe auf die alten Sprachen und Mathematik. Württemberg prüft in Mathematik nur ſchriftlich.

Nicht minder iſt die Begrenzung des Prüfungsſtoffs in den Sprachen und Wiſſenſchaften verſchieden, dort z. B. indem man zur mündlichen Ueberſetzung aus griechiſchen und lateiniſchen Autoren früher im öffentlichen Unterrichte geleſene Stellen zuläßt oder verwirft, hier indem man z. B. in Religion nur in Bibelkunde und Unterſcheidungslehren prüfen läßt, die Aufgaben aus der Mathematik genau innerhalb der Grenzen des Lehrplans halten will und jegliches Ueberſchreiten verdammt, in der Geſchichte aber möglichſt enge Grenzen zieht. Wie Preußen noch immer mündlich „im zuſammenhängenden Vortrage zu löſende Aufgaben entweder aus der griechiſchen oder römiſchen oder der deutſchen Geſchichte, immer aber auch aus der brandenburgiſch-preußiſchen" verlangt, ſo Bayern ſeit 1861 ſchriftlich (2 Stunden) allgemeine Geſchichte, ſoweit dieſelbe in den beiden obern Lehrcurſen (alſo zwei Jahre) vorgetragen (darunter iſt die alte nicht!), mündlich nur bayriſche Geſchichte, welche nach dem Lehrplan in den letzten drei Jahren des Gymnaſialcurſus während des Sommers gelehrt wird. Naſſau, das noch 1852 in Geſchichte ſchriftlich und mündlich prüfte, begrenzte damals den Prüfungsſtoff auf das Penſum der erſten 15 Monate des Primacurſus, verlangt aber ſeit 1861 nur eine mündliche Prüfung über das Penſum des erſten Jahres der Prima. Hannover endlich beſchränkt ſeit 1861 das Gebiet auf griechiſche Geſchichte von 500—323, römiſche vom Beginn der Republik bis zum Tode des Auguſt, deutſche von Karl d. Gr. an. Mit dieſer Begrenzung noch nicht zufrieden geſtattet es, „um eine erfahrungsgemäß den Schülern beſonders läſtige und nachtheilige Vorbereitung noch gründlicher zu beſeitigen", daß in Prima neben dem für dieſe Claſſe beſtimmten Geſchichtsabſchnitte eine Repetition der übrigen Theile der Geſchichte angeſtellt und daran eine Prüfung angeknüpft werde und daß das Reſultat dieſer in Gegenwart des Directors und zweier vom Oberſchulcollegium beſtimmten Lehrer zu haltenden Prüfung für die M.-Pr. gültig ſein ſolle, ſofern es den mittleren Standpunct für dieſen Theil der Geſchichte bezeuge. Vgl. Kohlrauſch 2 S. 399. Ueber die Begrenzung des Prüfungsſtoffs aus der Geſchichte in Württemberg vgl. Jahns Jahrb. 1862. 86 S. 113.

Da darf man wohl fragen, nach welchen Principien erfolgt hier Ausſchluß und Zulaſſung, Ausdehnung und Begrenzung? Hat doch Preußen, das noch 1837 den Lorinſerſchen Anklagen gegenüber erklärte, die Zahl der Prüfungsgegenſtände nicht vermindern zu können, dieſelbe 1856 ohne Anſtand vermindert. Ohne Nachtheil für das Ganze, ſagt Kühnaſt (S. 495—504), darf in der M.-Pr., die ein Abbild der Aufnahme und Verarbeitung einer Totalität von Bildungsſtoffen iſt, kein Glied der Unterrichtsgegenſtände, welche ein organiſches Ganze bilden, fehlen. Eine Ausſchließung irgend eines nicht bloß indirect oder direct ſubſidiären Gegenſtandes von der M.-Pr., zumal der mündlichen vor dem Commiſſär zu haltenden, muß ſeine im Geſammtorganismus unſerer Bildung wurzelnde Berechtigung vor Lehrern und Schülern beeinträchtigen. Dem gegenüber ſpricht ſich Campe in Jahn's Jahrb. 1861, 84 S. 359 entſchieden gegen die Zuziehung aller Unterrichtsgegenſtände zur Prüfung aus. Die Schule hat ſich über ihre Thätigkeit auszuweiſen, ſagt Mützell 1859 S. 355, darum entweder in allen

Gegenständen oder doch wenigstens in denen, in welchen es vom Staate jedesmal gewünscht wird. Keiner der Hauptgegenstände des Gymnasialunterrichts darf ausgelassen werden, an denen sich der rothe Faden erkennen läßt, der sich durch unser ganzes geistiges Leben hindurchzieht. Wie, um das Gymnasium wieder aufwärts zu bringen, sagt Roth S. 251, der Unterricht in den classischen Sprachen wieder seine einzige Aufgabe werden muß, zu welcher andere Lehrfächer nur in subsidiarischem Verhältnisse stehen, so muß die Ermittlung des geistigen Gewinns, den der Schüler aus dem classischen Unterricht gezogen hat, die einzige Aufgabe der M.-Pr. werden. Die Bevorzugung des Gedächtnisses, sagt Bäumlein S. 444, ist das gemeinsame Uebel unserer Prüfungen geworden; sie muß wo sie sich findet beseitigt werden, um allen Studien ihre naturgemäße, frische, freie Entwicklung zurückzugeben. Es sind diejenigen Fächer aus der Prüfung auszuscheiden, welche ihrer Natur nach vorzugsweise Gegenstände des Gedächtnisses sind; es muß in den übrigen, die eine verschiedene Behandlung zulassen, die gedächtnismäßige Behandlung ausgeschlossen werden und die Prüfung muß vorzugsweise zu ermitteln suchen, was der Prüfling durch das im Unterricht ihm dargebotene, von ihm zu verarbeitende Material geistig geworden ist, sein Können, seine geistige Reife. Wir bekennen uns von ganzem Herzen zu diesen Worten Roths und Bäumleins.

24. Uns leitet bei der Beantwortung der Frage zunächst der von uns der M.-Pr. zugetheilte Hauptzweck. Was zur Erreichung desselben, nicht aber zur Erreichung der Nebenzwecke gefordert werden muß, gehört zu den Prüfungsgegenständen, s. § 19. Gar oft geschieht es, daß der Lehrer für sein Fach eine hervorragende Bedeutung verlangt, während er dieselbe eigentlich nur für seine Person beansprucht, wie denn gerade auf dem Gebiete der Schule bei den Einrichtungen der Neuzeit so oft mehr die persönlichen Interessen der Lehrer, als die sachlichen der Schule und zwar zum Nachtheile der letzteren gehört worden sind.

Wir haben uns mit aller Entschiedenheit bereits 1849 S. 43—47 (Quellen) dagegen ausgesprochen, daß alle Unterrichtsfächer der Prima zur Prüfung gezogen werden und verzichten hier auf Wiedergabe der dort gegebenen ausführlichen Darstellung. Dort sind bereits die Grundzüge unserer Vorschläge für sachgemäße Einrichtung der M.-Pr. gegeben, mit welchen diejenigen von Bäumlein in der Hauptsache übereinstimmen.

Nur die zur Erprobung der geistigen Reife nothwendigen Unterrichtsfächer sollen zur M.-Pr. gezogen werden. Das sind außer der Muttersprache die beiden altclassischen und die Mathematik. Wir beschränken die M.-Pr. auf diese Fächer, 1) weil dieselben nicht bloß vollständig zur Erprobung der geistigen Reife ausreichen, sondern dazu unter allen die geeignetsten sind; das bedarf für die Leser der Encyklopädie keines Beweises mehr. Auch bei den Translocationsprüfungen kann der Hauptnachdruck nur auf die Hauptgegenstände gelegt werden; 2) weil sie wegen der ihnen inwohnenden Bildungskraft und Schwierigkeit als die hervorragendsten auf allen Lehrplanen stehen und stehen müßen (vgl. Kramer in III S. 186, Wendt S. 705) und als solche überall und immer von den Schülern betrachtet werden, sowohl wegen der Länge der Zeit, welche sie dem Studium derselben zu widmen haben, da mindestens die Hälfte ihrer Schulzeit und drei Viertheile ihrer Arbeitszeit dafür beansprucht wird, als auch wegen der von ihnen leicht gefühlten Unmöglichkeit, das in diesen Gegenständen auf der Schule Versäumte je wieder einzubringen. Aus diesem Grunde muß für Theologen und Philologen das Hebräische zur M.-Pr. hinzutreten, wie Landfermann S. 25 weiter entwickelt, und zwar schriftlich und mündlich, wie Dietsch 80, 414 schließlich auch zugesteht, während Kühnast das Scriptum S. 587 streicht. Mützell S. 352 will es der Neigung des Philologen überlassen, sich am Unterricht im Hebräischen zu betheiligen. Hannover empfahl solche Betheiligung 1829, befahl sie durch die Noth gedrängt 1839 und 1846. Die historischen Wissenschaften können, von den Anfangsgründen abgesehen, noch auf der Universität begonnen und dort erst recht eigentlich ihrem ganzen Inhalte nach durchdrungen werden; 3) weil wir in einer solchen Beschränkung der M.-Pr.

ein hauptsächliches Mittel dazu erblicken, daß die Gymnasien sich ihrer natürlichen Bestimmung wieder mehr bewußt werden, nichts weiter als Vorbereitungsanstalten für die Universität zu sein, (vgl. III S. 177) und deshalb den Schwerpunct wieder auf die genannten Hauptfächer legen, welche ihrer Natur nach mehr als alle übrigen zur Vorbereitung auf die verschiedenen Wissenschaften dienen können, welche auf der Universität gelehrt werden, wie Roth S. 91—108 vortrefflich ausführt. So gewinnt man wieder die freie Bahn für Privatstudien, die Möglichkeit eines eigentlich erziehenden Unterrichts; 4) endlich weil sie, abgesehen von den neuern Sprachen, welche allerdings als Sprachen ebenfalls zur Erprobung der geistigen Reife geeignet, aber dazu nicht nöthig erscheinen, die einzigen Unterrichtsgegenstände sind, für deren Prüfung eine gedächtnismäßige Vorbereitung unmöglich ist. Hier kann ein empfangenes Material, wie es unverarbeitet im Gedächtnis aufgespeichert liegt, nicht vorgezeigt werden, sondern nur dasjenige, wobei der Geist sich theoretisch oder praktisch selbstthätig erwiesen. Nun fallen die Störungen des Lehrcursus durch unvernünftige Repetitionen weg. Vgl. Krüger S. 659. Wenn ein österr. Erlaß aus 1855 einem Objecte der M.-Pr. die entscheidende Kraft bei der Zuerkennung der Reife aus dem Grunde abspricht, weil eine zureichende Vorbereitung auf dasselbe sich vorwiegend auf das Gedächtnis stütze, so ist dieser Umstand für uns gerade entscheidend, dasselbe von der M.-Pr. ganz auszuschließen. Durch eine solche Vereinfachung werden die Störungen der Schule bedeutend ermäßigt, wird es auch ermöglicht, der M.-Pr. die volle Zeit und Aufmerksamkeit zu widmen, die sie nach ihrer Bedeutung für Schüler und Schule verlangen muß, die aber jetzt so selten gefunden werden kann. Wir schließen deshalb auch die Prüfung in der Religion aus, noch mehr aber deshalb, weil dieselbe erfahrungsgemäß die Schüler um so mehr zur gedächtnismäßigen Vorbereitung treibt, als der Mangel an Religionskenntnissen in den Augen der Eltern und Mitschüler so oft gleichbedeutend gilt mit Mangel an Religion und daher ein Nichtbestehen doppelt gescheut wird, auch wenn nicht, wie einst in Bayern, damit große Nachtheile verbunden sind, oder auch in Preußen, wo (1829) wer in Religion nur mittelmäßig erlangte, Nr. I nicht erhalten konnte, wie gut auch seine wissenschaftlichen Kenntnisse befunden werden mochten. Wir fürchten nicht, den Religionsunterricht zu schädigen, wenn wir die Prüfung darin ausfallen lassen. Muß der Religionslehrer in der M.-Pr. für den Fleiß seiner Schüler ein Compelle suchen, so möge er mit sich ernstlich zu Rathe gehen, worin er fehle. Sagt man, die Schule müße durch die Herbeiziehung dieses „wesentlichsten und wichtigsten" Unterrichtsgegenstandes ein Zeugnis für die hohe Bedeutung desselben ablegen und ihren christlichen Charakter offenbaren, so bedauern wir erstens die Anstalt, deren christlicher Charakter den Händen des Religionslehrers anvertraut ist, statt daß von allen Lehrern die ethische durch das Gewissen an Gott geknüpfte Gesinnung als der Brunnquell aller Humanität (Hundeshagen) gepflegt wird, sodann aber müßte die Folge einer solchen Auffassung sein, daß man jedem Abiturienten die Reife versagte, der in der Religionsprüfung nicht genügte. Soweit versteigt sich kein Reglement, wohl aber oft der Wunsch des Religionslehrers, als ob „theologische Gelehrsamkeit, Blicke in die Geheimnisse des Gottesreichs, Belesenheit in der Schrift, welche in der M.-Pr. angewiesen wird, die feste dauernde Richtung der Herzen auf Gott, die bewußte auf Principien gegründete Sittlichkeit ersetzen könnte" (Jahn's Jahrbb. 1864, 90, 2). Religion als Sache des Gewissens und tief innerster Ueberzeugung kann nicht in einer Prüfung erprobt werden, in ihren Aeußerungen aber muß sie schon bei der Beurtheilung der sittlichen Reife ihre Würdigung finden. Vgl. Kramer in Band III S. 181, Heiland ebendas. S. 205.

Auch der Lehrer der Geschichte — ich darf aus langer Erfahrung reden — und derjenige der Physik bedürfen wegen des Stoffs, den sie behandeln, kein Compelle für den Fleiß ihrer Schüler aus der M.-Pr., aber freilich darf der Geschichtslehrer dann kein Compendienreiter sein oder für jede Lehrstunde seinen Lehrstoff erst selbst lernen müßen. Gerade bei dem Geschichtsexamen müßen die Schüler so oft für die Sünden ihrer Lehrer büßen, zu denen ich

namentlich zähle die Unterlaſſung zahlreicher ineinandergreifender Repetitionen nach beſtimmten vorher aufgeſtellten Geſichtspuncten, die in dem Primacurſus dem Geſchichtsvortrage erſt die rechte Bedeutung und anziehende Kraft geben. Dazu ſind allerdings nur ihres Stoffs vollſtändig mächtige Lehrer fähig, nicht ſolche, deren Unkenntnis bei jeder Zwiſchenfrage des Schülers an den Pranger geſtellt wird. In den zur Prüfung kommenden wiſſenſchaftlichen Gegenſtänden ſollte übrigens nie nach etwas anderem gefragt werden, als was im Laufe des Primacurſus zur wirklich eingehenden Behandlung gekommen iſt, es ſei denn, daß dabei ein Zurückgreifen auf Früheres unumgänglich nothwendig wird.

Was zur Prüfung kommt, muß ſchriftlich und mündlich, und zwar mit allem Ernſte geprüft werden, denn beide Theile der Prüfung ergänzen ſich gegenſeitig und geben gemeinſam erſt ein vollſtändiges Bild von dem Kenntnisſtand des Prüflings. Dem deutſchen Aufſatz ſtelle ich einen mündlichen zuſammenhängenden Vortrag gegenüber, zu welchem die mündliche Prüfung Gelegenheit geben muß, abgeſehen davon, daß der mündliche Ausdruck des Prüflings während der ganzen Prüfung, namentlich auch bei der Ueberſetzung aus einer fremden Sprache, der Beurtheilung anheimfällt. Im Lateiniſchen und Griechiſchen werden ſchriftliche Ueberſetzungen aus der Mutterſprache verlangt, welche ein ſo ſicheres Prüfungsmittel über die erlangten Kenntniſſe in den Sprachen abgeben, daß wir, wenn wir die Zeit dafür fänden, auch einer mündlichen Ueberſetzung nicht entgegen ſein würden. In dem Maße, als die der fremden Sprache eigenen Geiſtesformen uns vertraut geworden ſind, in dem Maße wird der Gebrauch dieſer Sprache uns leichter und gewandter werden. Das Wochenexercitium gerade auf der oberſten Stufe unter Zugrundlegung eines echt deutſchen Stoffes bezeichnet Heiland in Mützell 1854 S. 281 ganz unſerer Erfahrung entſprechend als den untrüglichſten Prüfſtein der ſprachlichen Bildung. Hierauf giebt es keine andere Vorbereitung als gründliches längere Zeit fortgeſetztes innerlich aneignendes Sprachſtudium, wie Bäumlein S. 445 ſagt. Wir können deshalb auch nicht auf das griech. Exercitium verzichten (Kühnaſt S. 600 behandelt die Zulaſſung als offene Frage, Wendt S. 700 misbilligt, daß die L.-Schulconferenz es ausgeſchloſſen), noch weniger auf das lateiniſche und geſtatten zur Ausarbeitung beider weder Grammatik noch Lexikon, eher, wie Bayern und Naſſau ausdrücklich thun, einige nothwendig ſcheinende Vocabeln. Vgl. oben § 10. Die Schwierigkeit der Aufgaben dazu bemißt ſich nach dem in Prima gebrauchten Uebungsbuche, aber ſie ſollen größeren Umfangs ſein und namentlich die zum Latein ein wirklich in der Mutterſprache geſchriebener, nicht ausdrücklich zum Behufe der Ueberſetzung abgefaßter Aufſatz, der ſich durch ſeinen Gedankeninhalt zur Uebertragung eignet. Die Nothwendigkeit von Rügen, wie ſolche bei Stiehl Centralbl. 1863 S. 481 vorkommen, zeigt, daß dieſer Uebung noch immer nicht der nöthige Fleiß gewidmet wird. Auch den lateiniſchen Aufſatz würden wir unbedingt fordern, wenn wir denſelben für nothwendig zur Erprobung der Reife hielten und wenn nicht die Ausarbeitung desſelben erfahrungsgemäß dem Mittelſchlage der Schüler die größte Noth bereitete und eben deshalb zu allerhand mehr und minder verdammenswerthen Betrügereien führte. Eingehend hat Kühnaſt S. 592 ff. nach Mützell S. 365 die Frage über die Nothwendigkeit und Zweckmäßigkeit des lateiniſchen Aufſatzes bei der M.-Pr. beſprochen und ſich gegen dieſelbe erklärt, wie Krüger S. 665, Wendt S. 696. Auch Madvig hat ihn in ſein Regulativ nicht aufgenommen. Vgl. Köpke in Mützell 1853 S. 770. Die hannoverſche Erleichterung dieſer Arbeit, dadurch erſtrebt, daß der Lehrer das Thema in lateiniſcher Sprache und eine genaue Dispoſition in deutſcher Sprache dictiren und dann den Stoff mündlich in deutſcher Sprache in ſolcher Weiſe und Faſſung ausführen muß, daß die Schüler die Hauptſachen ſchriftlich aufzeichnen und wörtlich überſetzen können, wonach es den letzteren überlaſſen bleibe, ihre Arbeit mehr einer Ueberſetzung anzunähern oder in freierer Gedankenbewegung auszuführen, kann trotz Kohlrauſchs Befürwortung 2, S. 397 nicht gutgeheißen werden. Wenn das Gymnaſium ſeiner Verfaſſung nach einen lateiniſchen Aufſatz als vollſtändig freie Arbeit nicht verlangen kann, ſo abstrahirt es beſſer ſo lange von dieſer Forderung,

bis es sich auf den dazu ausreichenden Standpunct gebracht hat. Daß die bessern Schüler dazu befähigt sein sollen, ihre Gedanken in lateinischer Sprache schriftlich auszudrücken, eine solche Forderung kann einem Gymnasium nicht erlassen werden, ob auch mündlich, kann zweifelhaft sein. Das richtet sich mehr nach der Individualität der Lehrer, welche in der jetzigen Zeit dazu nicht mehr allgemein befähigt sind. Das Lateinsprechen als ein Kunststückchen zu bezeichnen, dessen Harmlosigkeit zu dem sittlichen Ernste der M.-Pr. wenig passe (Kühnast S. 589), ist zu stark. Am besten bleibt die Forderung facultativ. Die schriftliche mathem. Arbeit darf nicht ausfallen. Umfang und Art derselben richten sich nach der Individualität des Lehrers, aber es ist von den Stimmfähigsten eine Beschränkung der gewöhnlichen Forderungen verlangt, für welche sich auch Kühnast S. 583 unter Anführung verschiedener Regulative entschieden ausspricht. Mit welchem Rechte, wagen wir nicht zu entscheiden, seitdem wir die schwierigsten Aufgaben aus höheren Theilen der Mathematik von allen Schülern eines Lehrers in der M.-Pr. gelöst gesehen haben, schriftlich und mündlich, obwohl derselbe nie eine häusliche Arbeit für seinen Unterricht beansprucht. Kramer hat Recht mit der Behauptung III S. 186, daß in keinem Unterrichte die persönliche Einwirkung und das pädagogische Geschick des Lehrers von so großer Bedeutung ist als in dem mathematischen. Vgl. auch Encyklopädie I. S. 857. Nach Wiese S. 354 ist es in den meisten Fällen die mathematische schriftliche Prüfung, für welche der Versuch, sich mit unerlaubten Hülfsmitteln durchzuhelfen, gemacht wird. Dem kann nur durch Minderung der Forderungen entgegengetreten werden, durch Stellung von auch für die schwächeren Abiturienten berechneten Aufgaben, die denen ganz ähnlich sind, welche im Primacursus gelöst wurden. Oesterreich verlangt, daß die mathematischen Aufgaben nicht die gedächtnismäßige Kenntnis von entlegenen Gegenständen beanspruchen, sondern die sichere Durchübung der Hauptpartieen prüfen. Bei der sprachlichen Prüfung sollen Stellen aus verschiedenen Autoren vorgelegt werden zur Uebersetzung in die Muttersprache, längere mit Umsicht ausgewählte Abschnitte. Die Uebersetzung soll im Nägelsbachischen Sinne Probe und Blüte des Verständnisses sein, dann wird sich die Erklärung auf ein Minimum reduciren können; die Stellen sollen weder im öffentlichen Unterrichte noch in geleiteter Privatlectüre vorher gelesen sein. Vgl. Roth S. 252. Gelesene Stellen mit Preußen zu gestatten, wenn die Lectüre im letzten Semester nicht stattgefunden habe, ist erfahrungsgemäß die Brücke für allerhand kleine und große Betrügereien, an denen theilzunehmen sich selbst der Lehrer nicht scheut. Es ist doch schlimm, daß 1863 (Stiehl, Centralbl. S. 482) die Rüge noch nothwendig ist, daß Abschnitte ausgewählt worden seien, welche sich unmittelbar an die öffentliche Lectüre anschlößen und wohl gar aus dem übrig gebliebenen oft nur kleinen Reste einer Schrift entnommen seien, welche eben der Schullectüre gedient habe.

Es versteht sich von selbst, daß die Beschränkung der M.-Pr. auf die 4 genannten Objecte nur bei den Prüfungen an den Gymnasien stattfinden kann, nicht bei denjenigen an den Universitäten. Denn die Kenntnisse in den zur Prüfung nicht gezogenen Lehrobjecten des Gymnasiums sollen auf Grund der bisherigen Erfahrung als Classennoten in das Zeugnis des Abiturienten niedergelegt werden; das Prüfungscollegium an der Universität hat aber diese Erfahrung nicht und die Erfahrungsprädicate entbehren bei einem aus dem Privatunterrichte kommenden Prüflinge derjenigen Geltung, welche das Zeugnis des öffentlichen Gymnasiums hat und im allgemeinen verdient. Wenn eine vollständige Unkenntnis in einzelnen Fächern, soweit dieselbe auf hartnäckigem Unfleiß oder Widersetzlichkeit gegen die Vorschriften des Lehrers beruhen sollte, bei dem Gymnasiasten ihre Würdigung unzweifelhaft schon bei der Frage findet, ob derselbe zur M.-Pr. überhaupt zuzulassen sei, — was diejenigen Lehrer doch bedenken mögen, welche glauben, des in der M.-Pr. liegenden Compelle nicht entrathen zu können —, so kann um so weniger bei den Privatisten auf die Prüfung in diesen Fächern verzichtet werden.

Soll übrigens in der Geschichte geprüft werden, so ist eine Abgrenzung des Prü-

Digitized by Google

fungsſtoffs dringend nöthig (vergl. auch Heiland in Mützells Gzt. 1854 S. 283), ſei es, daß man ſich für die naſſauiſche oder die hannoverſche entſcheiden will; nicht minder bei der Prüfung in der Phyſik und der deutſchen Literaturgeſchichte, bei welchen Fächern Naſſau wie bei der Geſchichte verfuhr, ſo lange es in denſelben prüfte.

25. Es erübrigt die Frage: wie ſoll geprüft werden? inſoweit dieſelbe nicht bereits ihre Erledigung hat finden müßen, alſo von der äußern und innern Einrichtung der M.-Pr. Das Prüfungsgeſchäft beginnt unmittelbar nach der Meldung der Schüler. Zuerſt ſind die zur Documentirung der geiſtigen Reife geeigneten ſchriftlichen Arbeiten größeren Umfangs, ſoweit ſolche der Correctur anheimgefallen ſind, welche in der Prima ſich der durch das Maturitätsregulativ vorgeſchriebenen Prädicate zu bedienen hat, auch etwa von dem Prüflinge eingelieferte ſchriftliche Documente eines Privatſtudiums je bei den verſchiedenen Gruppen des Prüfungscollegiums, die deutſchen Aufſätze bei allen in Circulation zu ſetzen. Sodann tritt die erſte Conferenz ein zur Beſtimmung des ſittlichen und geiſtigen Standpuncts der Abiturienten auf Grund der bisherigen Erfahrung, weshalb zu dieſer Conferenz alle Lehrer der Prima zugezogen werden müßen. Es werden nach eingehender Berathung unter Zuziehung der Zeugnisbücher der letzten Jahre, ſowie der ſchriftlichen Schülerarbeiten ꝛc., auch der Privatnotizenbücher der Lehrer, die leider immer ſeltener werden, die erfahrungsmäßigen Prädicate in das für jeden Abiturienten beſonders anzulegende Separatprotokoll eingetragen 1) für die ſittliche, 2) für die allgemein geiſtige Reife, 3) für Fleiß, Aufmerkſamkeit und Schulbeſuch, 4) für die poſitiven Kenntniſſe in allen in Prima gelehrten Sprachen und Wiſſenſchaften (in den letzteren über das Penſum des laufenden Schuljahrs). Es iſt ſehr wichtig, dafür ein gutes Schema zu adoptiren. Das hannoverſche, welches ſeit 1846 bei den Sprachen zwiſchen Exegeſe und Exercitium unterſcheidet, iſt in Naſſau angenommen, damit für die Leiſtungen in beiden Theilen das Erfahrungsurtheil abgegeben werden kann, wodurch die ſchriftlichen Schülerarbeiten erſt diejenige volle Geltung erhalten, die ihnen gebührt. Vgl. Krüger und Hoffmann in Mützell 1849 S. 372. Es iſt anzurathen, mit der Vertheilung dieſer Schemata nicht zu geizen, denn das Intereſſe an dem ganzen Verlaufe der M.-Pr. wird für die Mitglieder der Commiſſion um ſo nachhaltiger ſein, je mehr ſie demſelben, jeder für ſich, durch Aufzeichnung der Reſultate folgen können. Dann werden die Conferenzen lebendiger, wenn jeder das Subſtrat der Berathung vor ſich liegen hat. Die Prädicate für Talent ſind in Preußen ſeit 1856 weggefallen, was nur zu billigen. Vgl. Dietſch in Jahns Jahrbb. Bd. 82 S. 116.

Dieſe erſte Conferenz iſt für den ſpäter eintretenden Reifezuſpruch ſehr wichtig, da bei demſelben die bisherige Erfahrung der Lehrer eine vorzügliche Stellung einnehmen ſoll. Ebendeshalb wird in Naſſau ſeit 1852 darauf gehalten, daß die Erfahrungsurtheile ſchon vor dem Beginne der Prüfung protokollariſch niedergelegt werden, wie das auch Mützell 1859 S. 4 verlangt; das Urtheil iſt dann unbefangener, als wenn es, wie in Holſtein (1857), erſt nach der M.-Pr. abgegeben wird; ebenſowenig genügt es zu verordnen (Stiehl Centralbl. 1863 S. 84), daß vor dem Beginne der eigentlichen Prüfung nur die Prädicate für ſittliche Aufführung und Fleiß zu finden ſeien. Welche Prädicate und wie viele vorzuſchreiben, iſt eine heikle Frage. Die gegen die Beſchränkung derſelben in Preußen auf „vorzüglich, gut, befriedigend (wofür die weſtfäliſche Directorenconferenz mit Recht, weil im gewöhnlichen Leben dies Prädicat ſynonym mit gut ſei, hinreichend oder zur Conformität mit den Realſchulen genügend verlangt, ſ. Stiehl Centrbl. 1862 S. 486) und nicht befriedigend“ von Campe gemachten Einwendungen, daß ſie die Unbefangenheit und Lauterkeit des Urtheils gefährde und der Milde und Humanität widerſtreite, halten wir für berechtigt. Eine Lücke iſt namentlich zwiſchen genügend und nicht genügend unverkennbar, welche von der Liebe zur Wahrheit und dem Wohlwollen gegen die Zöglinge um ſo härter empfunden wird, wenn, wie in Preußen, der Gebrauch aller andern Prädicate bei Strafe der Zurückgabe behufs anderweiter Prädicirung verboten iſt.

Wir halten es im allgemeinen für falsch und einer unrichtigen Prädicirung viel Vorschub leistend, wenn von den Prädicaten bei allen Zeugnisausstellungen der Schule nicht eben so viele über dem Mittelprädicate wie unter demselben stehen. Die Scala derselben muß stets auf eine ungerade Zahl hinauskommen. Das Prädicat genügend für Kenntnisse bezeichnet naturgemäß den Standpunct, welchen ein Schüler mit hinreichender Begabung und Anstrengung erreicht, also das Mittelgut, dem gewöhnlich die Mehrzahl der Schüler angehört, wie statistisch nachgewiesen ist. Sowie man nun mit zwei Prädicaten nach oben hin in der Regel ausreicht, mit im ganzen gut, gut, so nach unten mit im ganzen genügend, ungenügend; denn es sind doch nur Ausnahmefälle, wenn man vorzüglich, ausgezeichnet, sehr gut u. dergl. (sowie sehr ungenügend, ganz schlecht) gebrauchen muß; diese Prädicate auf die generelle Scala aufzunehmen ist daher bedenklich, vgl. Roth S. 86, da sie gar zu leicht die Schule zu der falschen Strebsamkeit anreizen, zumal in der Rivalität mit andern Schulen, das Glänzende dem Ernsten und Soliden vorzuziehen. Zur Bezeichnung der Kenntnisse reicht man also im allgemeinen mit diesen 5 Prädicaten aus, weshalb man nur so viele vorschreiben soll, ohne für Ausnahmefälle die höheren Prädicate zu untersagen, denn sie können bei der Schlußconferenz (§ 28) sehr dienlich werden. Daß Württemberg neun Prädicate zuläßt, von denen das oberste recht gut, das vorletzte mittelmäßig bis sehr mittelmäßig, das letzte sehr mittelmäßig ist, läßt sich vielleicht mit dem Zusammenflusse so vieler Schüler von verschiedenen Anstalten zu der Centralprüfung entschuldigen und mit dem Streben nach höchster Gerechtigkeit in der Abwägung der Leistungen. Ein Fall der Untüchtigkeit ist dort gar nicht vorgesehen, denn sehr mittelmäßig kann denselben doch nicht bezeichnen. (Doch! D. Red.) Ein solcher Fall ist aber doch bei Privatisten wenigstens möglich, weshalb für diese die Prädicirung nicht ausreicht. Oesterreich läßt (1866) für die Bezeichnung besonders guter Leistungen gelten die 3 Prädicate ausgezeichnet, vorzüglich, lobenswerth, sodann zur Bezeichnung der Reife befriedigend, genügend, endlich nicht genügend und ganz ungenügend. Für diese Classification fehlt uns das Verständnis, denn genügend soll als Durchschnittsnote für solche Leistungen gelten, die für ein Aufrücken in die nächst höhere Classe unbedingt gefordert werden müßen.

Für die Prädicirung des Fleißes und der sittlichen Reife sind selbst die 5 angenommenen Prädicate zu viel; uns wenigstens ist es bisher noch nicht gelungen, für die Verleihung von 5 oder gar noch mehr Prädicaten einen genügenden Maßstab zu finden oder auf Befragen zu erhalten. Es dürfte das zu den unbewußten Unwahrheiten gehören, an denen unser Schulwesen krank ist.

Hier, wo die Prädicate zum ersten Male gebraucht werden sollen, muß naturgemäß nach dem Maßstabe der Reife gefragt werden, denn die Erfahrungsurtheile sollen diesen Maßstab bereits ausschließlich ins Auge fassen. Es soll also verordnet sein, was an Kenntnissen in den einzelnen Unterrichtsgegenständen als unumgängliche Bedingung der Reife gefordert wird. Zur Bezeichnung des von jedem Schüler von gewöhnlicher Begabung und gewöhnlichem Fleiße erreichbaren Kenntnisstandes in jedem Unterrichtssache am Schluße der Prima dient in der angenommenen Scala das Prädicat genügend. Danach müßen sich die Abstufungen nach oben und unten bemessen.

Es ist nicht unsere Aufgabe, das Unterrichtsziel in jedem einzelnen Fache hier zu besprechen. Das ist in andern Artikeln der Encyklopädie sattsam geschehen. Wir haben uns nur denjenigen anzuschließen, welche in der unvernünftigen Steigerung des Maßstabes für die Reife einen Hauptnachtheil der M.-Pr. sehen und deshalb dringend zu jeder zuläßigen Minderung rathen. Was ist z. B. für ein Unfug mit der Bedeutung des deutschen Aufsatzes für die Reife getrieben worden, bis die unberechtigte Geltung desselben als eines hervorragenden Documentes der geistigen Reife und Bildung von Döderlein, Mager, Seyfert, Heiland u. a. nachgewiesen war! Außerdem soll der generelle Maßstab von dem individuellen, d. h. sich nach den Kräften des Lehrers richtenden wohl unterschieden werden, wenn man den Schülern gerecht sein will. Vgl.

Digitized by Google

Landfermann S. 39 und oben § 22. Württemberg will bei der Ertheilung des Zeugniſſes über jedes Prüfungsfach nicht einen abſoluten Maßſtab angelegt, ſondern in Betracht gezogen ſehen, was ein geordneter Vorbereitungscurs bei tüchtigen Lehrkräften, mittlerer Begabung und anhaltendem Fleiß der Schüler leiſten könne.

Die aufgeſtellten Separatprotokolle dienen der Berathung über Zulaſſung und Abweiſung der Angemeldeten (§ 20) zur Baſis und werden nebſt den das Erfahrungsurtheil mitbegründenden Schülerarbeiten dem Commiſſär dann überſendet, wenn demſelben die Themata zur ſchriftlichen Prüfung zur Auswahl zugehen. Aus dieſen Thematen trifft der Commiſſär ſeine Wahl. Mützell will S. 363 dem Director die Auswahl geſtatten, wie in Heſſen und Hannover, und nur im Fall er ſich nicht mit dem Aufgabenſteller einigen kann, dem Commiſſär die Entſcheidung einräumen. Wir möchten den Commiſſär ſchon bei der ſchriftlichen Prüfung in Mitthätigkeit ziehen, damit er die Muße habe, alle Documente zu prüfen, und auf eine relative Gleichmäßigkeit der Aufgaben von ſich aus hinwirken könne. Wir ſuchen dadurch auch dem Unterſchleif vorzubeugen, denn die von ihm gewählten Aufgaben hat er einzeln wohlverſiegelt zurückzuſenden. Vergl. § 10. Alle Prüflinge erhalten ein und dasſelbe Thema zur Bearbeitung. Daß für den deutſchen Aufſatz den Schülern mehrere zur Auswahl gegeben werden, wie Aßmann verlangt, (Scheibert in Revue 1854 S. 252 ſogar für alle Prüfungsgegenſtände), iſt in unſeren Augen zweifelhaften Werthes. Die Nöthigung, ſich in ein vorgeſchriebenes Thema ſeines Geſichtskreiſes hineinzuarbeiten, ſoll allerdings als ein wichtiges pädagogiſches Zuchtmittel auf der Schule genügend geübt ſein. Daß allen Anſtalten eines und desſelben Bezirks in einzelnen Gegenſtänden zeitweiſe vom Commiſſär eine und dieſelbe Aufgabe zur Löſung an denſelben Tagen überſchickt werde „auf Vorſchlag geeigneter dazu erſuchter Männer“ (Dänemark), oder daß die von der einen Anſtalt geſtellte Aufgabe der andern zur Löſung zugehe, dient nur den Nebenzwecken der M.-Pr. und kann gegen die Schüler ungerecht werden in allen nicht ſprachlichen Fächern, vergl. Schiller in Mützell 1861 S. 944, weshalb wir für dies in Naſſau (1852) und Preußen (1856) geſtattete, von Mützell S. 361 zugelaſſene Verfahren nur inſoweit ſtimmen, daß wir dem Commiſſär die Befugnis einräumen, Themata zu den griechiſchen und lateiniſchen Exercitien ſelbſt zu beſtimmen. Daraus kann keine Beeinträchtigung der Lehrer und Schüler erwachſen.

Die ſchriftliche Prüfung tritt zur möglichſt wenig ſtörenden Zeit ein. Vergl. § 12. Ueber die Art der Ueberwachung derſelben ſ. § 10. Die von dem das Fach in Prima vertretenden Lehrer zu beſorgende Correctur der Prüfungsarbeiten muß ſich unmittelbar an die Ausarbeitung derſelben anſchließen. Mahnungen dazu wie in Bayern 1861 oder Feſtſetzung eines Termins, bis zu welchem die Correctur vollendet ſein müße, wie in Coburg, ſogar durch den Schulrath, wie in Oeſterreich, ſollten nicht erſt nothwendig ſein. Aber freilich die größten Schächer ſtellen oft die ſchwierigſten Aufgaben zur Verdeckung ihrer Stümperei und müßen ſich dann ſelbſt vor der Correctur, noch mehr vor der Nachcorrectur des Correferenten ſcheuen. Die corrigirten Arbeiten circuliren mit Ausnahme des deutſchen Aufſatzes zur Correctur und Prädicirung nur bei der betreffenden Prüfungsgruppe. Vergl. § 12.

Häusliche Examensarbeiten über gegebene Themata in deutſcher und lateiniſcher Sprache kennt Eutin, auch Detmold und empfiehlt Mützell S. 364. Sie erſcheinen uns überflüſſig.

26. Die zweite Conferenz dient alſo zur Eintragung des Reſultats der ſchriftlichen Prüfung in die Separatprotokolle und zur Berathung über etwaige bedeutende Abweichungen derſelben von dem Erfahrungsprädicate. Es muß bei ſolchen, wenn daraus ein erhebliches Bedenken gegen die Reiſe erwächst, z. B. bei dem deutſchen Aufſatz, auf Antrag eines Mitgliedes der Pr.-C. die Beſchlußfaſſung geſtattet ſein, dem betr. Schüler eine weitere Aufgabe zur Löſung zu geben, deren Stellung dann, ſowie die Beaufſichtigung bei der Ausarbeitung ausſchließlich dem Director obliegt. Das für dieſe neue Arbeit erworbene Prädicat wird ebenfalls in das Separatprotokoll

eingetragen. So bisher in Naſſau. Der in Preußen angenommene Fall, daß alle oder die meiſten ſchriftlichen Arbeiten, entſprechend der Erfahrung, mit ungenügend prädicirt ſeien, iſt bei uns nicht denkbar; es wäre das nur bei einem Schüler möglich, welcher auf die Abmahnung von der Prüfung nicht gehört hätte; den weiſen wir der Centralprüfungscommiſſion zu. Sonſt iſt die preußiſche Beſtimmung aus 1856 ganz richtig, in ſolch einem Falle dem Prüflinge die Fortſetzung der M.-Pr. zu verſagen.

Dieſe findet in der mündlichen Prüfung ſtatt, bei welcher, wie bei den nun folgenden Conferenzen, alle Mitglieder der Pr.-C., mit und ohne Stimme, anweſend ſind. Es iſt der Bedeutung dieſes Prüfungsactes durchaus angemeſſen, daß während desſelben der Unterricht der Anſtalt ceſſirt, damit ſämmtliche Lehrer anwohnen können. Erfahrungsgemäß werden dazu nicht alle Lehrer durch inneres Intereſſe getrieben. Wohl nur deshalb hat in Preußen der betreffende Befehl trotz nachträglicher Erklärung von empfindlichen Lehrern übel vermerkt werden können. Vergl. Mützell 1849 S. 375. Bei einem echten Schulleben, welches die Betheiligung aller Lehrer verlangt, wäre das unmöglich.

Die Oeffentlichkeit der mündlichen Prüfung iſt nach den bayriſchen Erfahrungen (Verordnung von 1824), daß ſich dieſelbe durch den Zulauf eines unbeſtimmten gemiſchten Publicums nur ſtörend erwieſen habe, womit die beim Landexamen in Württemberg gemachten übereinſtimmen (ſ. den Art. S. 119), in Oeſterreich und Bayern beſchränkt auf die Zulaſſung der Väter und Vormünder. Hiegegen iſt, wie gegen die Zulaſſung aller Männer von Fach, nichts einzuwenden. Es läßt ſich dafür ſagen, was Schmid Bd. III S. 188 Anm. für die Oeffentlichkeit der Aufnahmeprüfungen ſagt. Daß die Schüler der beiden obern (Sachſen 1830) oder der oberſten Claſſe zuhören dürfen, hat mehr gegen als für ſich, es ſei denn, daß der eine Theil der mündlichen Prüfung ſich vollſtändig als Claſſenprüfung geſtaltete (Naſſau 1861) d. h. ſich nur auf früher mit der ganzen Claſſe geleſene Autoren beſchränkte z. B. auf Livius und Homer. Sonſt giebt es Anlaß zu Abrichtungen, Bekrittelungen, Verdächtigungen. Auch die Zulaſſung von Laien von anerkannter Tüchtigkeit in ſolchen Fächern, die eine wiſſenſchaftliche Vorbildung erfordern, hat ihr Misliches. Vrgl. Mützell S. 347 und 376.

Die Schulverwaltung, welche eine Gleichmäßigkeit der Beurtheilung und Prädicirung der Leiſtungen ſowie der Forderungen an allen Gymnaſien ihres Verwaltungsbezirks erſtrebt, wird jeder mündlichen Prüfung wenigſtens auf 2 Tage und der Schlußconferenz zwei Directoren desſelben mit berathender Stimme beiwohnen laſſen. Geldmittel ſollten ſich dafür finden laſſen, ebenſo die Zeit, zumal unſere mündliche Prüfung auf Ueberſetzung bzw. Erklärung lateiniſcher und griechiſcher Autoren, Mathematik, eventuell Deutſch eingeſchränkt wird, für keinen Abiturienten alſo mehr als höchſtens ¾ Stunde beanſprucht, meiſtens viel weniger, wenn Commiſſarius und Examinator ihre Sache richtig verſtehen. Denn der Commiſſarius muß das Recht haben, nicht einen Prüfling, und wäre er noch ſo tüchtig, von der ganzen mündlichen Prüfung oder Theilen derſelben zu dispenſiren, wie in Preußen die Circularverfügung vom 15. Juli 1841 geſtattete, wohl aber bei jedem Prüfling die Ausdehnung der Prüfung in dem Einzelfache ſeinerſeits zu beſtimmen (Meiningen, Oeſterreich, Preußen, Naſſau), nach Umſtänden auch unter Einſtimmung des betreffenden Examinators ein dazu geeignetes Prüfungsfach für alle Abiturienten ganz ausfallen zu laſſen (Naſſau). Es ſetzt das eine vorhergehende Verhandlung voraus. Es ſollte aber auch vor Beginn der mündlichen Prüfung der Commiſſarius auf Grund der bisher gewonnenen Prüfungsreſultate erſt eine ſolche mit den Lehrern pflegen, wie Oeſterreich richtig verlangt.

Die Dispenſation einzelner Prüflinge von der ganzen mündlichen Prüfung, welche Preußen ſeit 1856, Kurheſſen und Coburg ſeit 1858 geſtatten, hat abgeſehen davon, daß dadurch dem Commiſſarius ein vorzügliches Mittel entgeht, den Abiturienten kennen zu lernen (vrgl. Kühnaſt S. 505), ihre großen Bedenken, einmal weil damit der eine Zweck der mündlichen Prüfung, zu ermitteln, wie ſich der Prüfling den ihm

zum erſten Male vorgelegten Gegenſtänden gegenüber zeige und wieweit ſeine Fähigkeit reiche, ſowohl bei der Ueberſetzung als auch ſonſt ſich zuſammenhängend in reinem und richtigem Deutſch auszudrücken, nicht erreicht werden kann, ſodann weil durch alle derartige Ausnahmen die andern Prüflinge übel berührt (Firnhaber S. 55) und in eine für die Prüfung ungeeignete Stimmung verſetzt werden (Mützell 1849 S. 380), weiter weil es die Bedeutung der M.-Pr. und ihre Geltung überhaupt in den Augen des Publicums abſchwächen muß und ihr den Charakter eines Schulacts entzieht, endlich weil mit allen derartigen Exemtionen ſo leicht Misbrauch getrieben wird. Bereits hat das preußiſche Miniſterium eine Mahnung ergehen laſſen müßen, ſolche Dispenſationen, welche durch die Einſtimmigkeit der Pr.-C. über die Reife bedingt ſein ſollen, nur wirklich ausgezeichneten Schülern zu gewähren. S. Stiehl, Centralblatt 1865 S. 657. Die großen Bedenken gegen die frühere Einrichtung im K. Sachſen, wonach alle Schüler von der mündlichen Prüfung dispenſirt wurden in allen Fächern, in denen ſie während des Primacurſus und im ſchriftlichen Examen die Cenſur II d. h. omnino dignus ſich erworben, hat Dietſch in ſeinen Jahrb. 1859, 80 S. 177 hervorgehoben. Die Abſchaffung dieſer Einrichtung iſt mit allgemeiner Freude begrüßt worden. Vrgl. dort 82 S. 115. Noch weniger können wir eine Dispenſation einzelner Schüler von der ganzen M.-Pr. gutheißen, wie für gegebene Fälle Landfermann S. 43 zulaſſen will.

Gegen die Befugnis des Commiſſarius, die Einzelprüfung in einem Gegenſtande zu beſchränken, wolle man nicht einwenden, es fordere die Gerechtigkeit, daß allen Schülern dieſelbe Frage zur Beantwortung, dieſelbe Stelle zur Ueberſetzung ungeſchmälert vorgelegt werde. So ſehr auch dies Verfahren für das württembergiſche Landexamen (ſ. d. Artikel IV S. 125) empfohlen wird, wir haben die langjährige Anwendung desſelben in Naſſau bei der M.-Pr. nur ſchwer ertragen, wie jeder Lehrer, der darin nicht einen erwünſchten bequemen Lehnſeſſel erblickte. Denn allerdings iſt es bequem, nur eine Stelle zum Ueberſetzen, nur eine Frage zur Beantwortung auszuſuchen, resp. ſich ſelbſt darauf vorzubereiten, was bei den wiſſenſchaftlichen Fächern abſolut nöthig erſcheint, ſtatt mehrerer von gleicher Schwierigkeit: aber der Lehrer wird dabei zur Maſchine, das Intereſſe an der Prüfung, welches gerade durch die Verſchiedenheit der Aufgaben bei allen Commiſſionsgliedern und den Schülern rege gehalten wird, ſtumpft bei jeder Wiederholung ab und das Examen wird um einer leidigen Utrirung willen zu einer dem bisherigen Verhältnis zwiſchen Lehrer und Schüler widerſprechenden läſtigen Maſchinenarbeit, wofür ſie anzuſehen der Schüler um ſo mehr berechtigt iſt, als er ein ſolches Verfahren auf der Schule bisher überhaupt nicht kennen gelernt hat.*) Dagegen iſt es ſehr zu empfehlen, daß der Examinator mit der ganzen Commiſſion unmittelbar vor Beginn der mündlichen Prüfung in den alten Sprachen ſich über die Schwierigkeiten der ausgewählten Stellen verſtändige, um dadurch eine gleichmäßige Beurtheilung der Ueberſetzung und Auffaſſung zu erzielen. Geſchieht das nicht vorher, ſo werden ſpäter zu leicht die nothwendigſten Kriterien überſehen. Die Engländer ſind in der ſorgſamen Vorbereitung der Prüfungsaufgaben und der vorgängigen Beurtheilung der Schwierigkeiten nachahmenswerth.

*) Die oben beſprochene Einrichtung iſt allerdings nur dann zu rechtfertigen, wenn es wegen der entſcheidenden Wichtigkeit, welche das Ergebnis einer Prüfung möglicherweiſe für den Lebensweg des Geprüften hat (wie bei dem württembergiſchen Landexamen), von großer Wichtigkeit iſt, bei allen Prüflingen den gleichen Maßſtab angelegt zu ſehen; eben deshalb aber kann man bei einer ſolchen Concursprüfung von den Examinatoren erwarten, daß ſie ungeachtet der Wiederholung der gleichen Fragen jedem der Prüflinge, die nach einander einzeln vor ihnen erſcheinen, dasſelbe Intereſſe und dieſelbe Aufmerkſamkeit widmen, was denn auch der Erfahrung gemäß wohl möglich iſt. Wir in Württemberg halten dieſe Prüfungsweiſe beim Landexamen für die allein ſichere und es ſcheint bei den Behörden keine Geneigtheit obzuwalten, hievon wieder abzugehen. D. Red.

Vgl. Voigt, Unterrichtswesen Englands und Schottlands 1860 S. 3. Die s. g. Zettelfragen gestattet Oesterreich 1855 mit vollem Rechte nur unter der Voraussetzung, daß bei dem Gebrauche derselben die M.-Pr. nicht ihren wissenschaftlichen Charakter verliere und einen mechanischen Anstrich annehme, der Lehrer aber, indem er glaube den Schein der Unparteilichkeit zu wahren, sich von der lebendigen, positiv einwirkenden und regelnden Mitwirkung am Prüfungsacte ausschließe. Natürlich! denn die Antwort des Prüflings führt ja erst zur zweiten und dritten Frage, wenn die Prüfung ein rationeller Act sein soll.

Bereits der alte Gurlitt hat S. 375—77 die wohlwollende Mahnung ergehen lassen, es sollten, da die geschicktesten jungen Leute sehr oft die bescheidensten und bei der M.-Pr. die ängstlichsten seien, die Examinatoren nicht de cathedra tanquam de tripode sprechen, sondern milder, sanfter und geduldiger als je verfahren, den Prüflingen erst eine kurze Frist zur ruhigen und stillen Ueberlegung, beziehungsweise Uebersicht der vorgelegten Uebersetzungsstücke vergönnen, auch nicht in das kleinste Detail einer Wissenschaft und ihrer Literatur eingehen. Kühnast S. 590 secundirt mit der Schilderung: man gönnt den Schülern vorher keine Minute des ruhigen Nachdenkens, kein stilles Ueberlesen der Stellen, ja! ein einziges Exemplar des Autors dient von Hand zu Hand wandernd nicht selten für alle Examinanden. Stockt derselbe kurze Zeit, so fällt wohl gar der Commissär dazwischen und der Schüler, der in den allermeisten Fällen zumal in kleinen Städtchen mit einem so vornehmen Herrn zum ersten Male in seinem Leben in Berührung kommt, wird, besonders wenn er bei ihm etwas Gereiztheit in Folge der Mängel der Leistungen warnimmt, die dem Lehrer gilt, von dem armen Examinanden aber auf sich bezogen wird, er mag wollen oder nicht, befangen. Macht dann noch der Lehrer den Fehler, sich in das Examen des Schulraths zu mischen, so ist der von zwei Seiten angegriffene Schüler gar leicht in dem Falle, den Wald vor lauter Bäumen nicht zu sehen oder gar Dinge, die er im Schulunterricht dreißig Mal richtig geschrieben oder mündlich präcis beantwortet hat, nicht zu wissen. Andererseits ist jede ungeeignete Nachhülfe dem Lehrer zu untersagen, wie Württemberg erst wenn Misverständnisse zu Tage getreten sind oder allzulange Pausen entstehen, geeignete Winke zur Ergänzung des Mangelhaften gestattet, ohne deshalb in der Art oder so lange nachzuhelfen, bis der Prüfling zum Verständnis komme. Fr. A. Wolf pflegte es zu beklagen und Gervinus folgt ihm darin, daß die Lehrer das Examiniren vom Dociren nicht zu unterscheiden verständen. Sie sollen mit eigener Resignation den Prüfling zu Worte kommen lassen und dessen Antworten zur Erschöpfung der Aufgaben zu benutzen verstehen, durchaus aber alles vermeiden, was die Schüler befangen machen und den Blick in ihre geistige Werkstätte trüben kann.

Die Anordnung, daß in jeder mündlichen M.-Pr. bestimmte Autoren vorgelegt werden, z. B. in Württemberg eine Zeit lang Livius und Homer, findet an Roth, dem dort einst die Mitleitung der centralen M.-Pr. oblag, S. 216 einen beredten Lobredner, insofern dieselbe dazu beiträgt, die Lehrer zu nöthigen, je einem und dem ersten Repräsentanten beider Literaturen eine anhaltendere Sorgfalt zuzuwenden. „Ich meinte einen ganz außerordentlichen Gewinn für die Köpfe und Gemüther unsrer aristokratischen Jugend erhoffen zu dürfen, wenn der Geist Homers sie gerade in der Zeit ihrer stärksten Entwicklung erfaßte und durchdränge und ihrem Geist ein Ideal des Schönen einpflanzte oder so zu sagen einimpfte, wogegen kein Wohlgefallen an der Unnatur unsrer heutigen schönen Literatur bei ihnen aufkommen könnte. So meinte ich auch von der anhaltenden Beschäftigung mit Livius den größten Nutzen für die Ausbildung des deutschen Stils erwarten zu dürfen." Die zur Prüfung vorzulegenden Stellen beider Autoren durften natürlich nicht im öffentlichen Unterrichte oder in geleiteter Privatlectüre gelesen sein, weshalb Zeugnisse darüber zur Prüfung mitgebracht werden mußten. Wir können uns mit dieser Einrichtung einverstanden erklären, vorausgesetzt, daß die mündliche Prüfung in diesen Autoren durch andere noch vervoll-

ständigt wird. Alles, was dazu führen kann, daß ein Schüler sich mit eingehenderem Fleiße einem bestimmten Autor von vorragender Stellung widmet, soll die Schule unterstützen. Natürlich muß dieser Autor umfangreich sein; dann ist ein Abrichten, welches Bäumlein S. 445 von der Bezeichnung der Autoren befürchtet, unmöglich. In Preußen wird die ganze Ilias verlangt. Livius erscheint geeigneter als Horatius, der seit 1861 in Nassau den Prüflingen bezeichnet ist.

Die Resultate der mündlichen Prüfung werden nach Beendigung der einzelnen Fachprüfung sofort in die Separatprotokolle eingetragen. Das sichert einestheils die Richtigkeit der Beurtheilung, weil der Eindruck der Leistungen noch frisch ist (Hannover § 16), anderntheils gewährt es den Prüflingen eine Pause zur Erholung, drittens gestattet es die Möglichkeit, daß die Fortsetzung der betreffenden Prüfung mit dem einen oder andern Prüfling sogleich eintreten kann, wenn ein stimmführendes Mitglied (s. § 22) oder der Examinator solches verlangen, letzterer z. B. auch in dem Falle, daß er gegen das durch Stimmenmehr der betreffenden Gruppe zuertheilte Prädicat auftreten muß, namentlich wenn daraus für die Reife Bedenken erwachsen. Zur Prädicirung ist nur berechtigt die betreffende Gruppe nebst Director und Commissarius, s. § 22.

27. Für die Schlußconferenz, welche sodann eintritt, sollte wegen ihrer hohen Bedeutung für den ganzen Prüfungsact und das Schicksal der Geprüften niemals die Zeit zu knapp zugemessen sein. Dazu hilft, wenn der Director auf dieselbe alles gehörig vorbereitet hat. Sämmtliche Actenstücke müßen vorliegen, sämmtliche Mitglieder der Prüfungscommission anwesend sein; mit Stimmrecht nur, wie oben § 22 gesagt, die Mitglieder der verschiedenen Prüfungsgruppen nebst Director und Commissarius. Unter diesen hinsichtlich ihrer Rechte, wie in Holstein, eine Abstufung nach ihrer Verwendung im Unterrichte zu machen, kann nicht gebilligt werden.

Durch den früher erfolgten Eintrag der Prüfungsresultate in die Einzelprotokolle wird die nächste Aufgabe, zu erforschen, inwieweit die Resultate der mündlichen und schriftlichen Prüfung mit dem ebenfalls schon eingetragenen Erfahrungsurtheile übereinstimmen, sehr erleichtert: denn es liegt das Material übersichtlich vor, so daß für jedes Prüfungsfach die Gesammtnote leicht zu finden ist. Etwaige Conflicte des Prüfungsresultats mit der bisherigen Erfahrung sind ja bereits seiner Zeit durch eine zweite Lösung von Aufgaben ausgeglichen oder bestätigt. Hat z. B. im Deutschen und in den alten Sprachen die schriftliche Prüfung nicht ein mit der Erfahrung übereinstimmendes Resultat für die Leistungen im Stil geliefert, so ist ein zweites Thema gegeben worden, dessen Bearbeitung ebenfalls der Beurtheilung unterlegen hat, und das für letztere gewonnene Prädicat giebt den Ausschlag. Ein gleiches Ausschlag gebendes Prädicat ist gewonnen für die Leistungen in der griechischen und lateinischen Exegese, theils insofern mehrere Stellen vorgelegt worden sind, für deren Uebersetzung je ein Prädicat verzeichnet ist, theils insofern die Prüfung bei einem einzelnen Zögling hat fortgesetzt werden dürfen. S. § 26. Schwieriger kann die Gewinnung des Gesammtprädicats für die Gesammtleistungen in den alten Sprachen werden, weil nun auch die Gesammtprädicate für Stil und Exegese wieder geeinigt werden müßen. Dieß wird außerordentlich erleichtert durch eine in Norddeutschland unbekannte arithmetische Operation, indem man den 5 Prädicaten den Werth von Zahlen beilegt, z. B. ungenügend = 5, gut = 1, genügend = 3. Man addirt in Nassau die für jedes Prüfungsfach gewonnenen Einzelprädicatzahlen, deren einzelne (z. B. für das Exercitium) doppelt gerechnet werden, ja dreifach, und dividirt die Summe mit der Zahl der also zusammenaddirten einzelnen Theile, z. B.

Latein.	Stil	a. Erfahrung	2	5, in der Berechnung	10
		b. Prüfung	3		
	Exegese	c. Erfahrung	2	4	4
		d. Prüfung	2		
				Summa	14

mit 6 (weil a und b doppelt gezählt werden) dividirt, giebt 2 und $^3/_6$. Nun lautet die Vorschrift, jede sich bei der Berechnung ergebende Fraction, welche die Hälfte des Ganzen übersteigt, drückt das Prädicat auf die zunächst untere Stufe hinab. Demgemäß wird 2 und $^3/_6$ zwar noch für 2 = im ganzen gut gelten, wie auch 2 und $^3/_6$; hätte aber die Berechnung 2 und $^4/_6$ ergeben, so würde das Gesammtprädicat für die Kenntnisse im Latein heißen 3 = genügend. Für den ersten Augenblick wird diese Rechnungsmanipulation, welche der in Dänemark durch Madvig eingeführten (s. Mützells Zeitschr. 1853 S. 807) ähnlich ist, sehr bedenklich erscheinen; so ist sie auch uns vorgekommen, als wir sie zuerst anwenden mußten; dennoch aber muß nach langjährigem Gebrauche versichert werden, daß diese Berechnung fast durchweg ein Resultat liefert, welches mit der durch Erfahrung und Prüfung gewonnenen Ueberzeugung der Lehrer übereinstimmt. Insofern erhalten die Prüfungscollegien dadurch wenigstens einen Anhaltspunct für die Findung des Prädicats für die Kenntnisse des Abiturienten in jedem der zur Prüfung gezogenen Fächer, über welches eine weitere etwa nöthige Berathung ja nicht ausgeschlossen ist. Die hier beschriebene Rechnungsart, welche voraussetzt, daß die Scala der Prädicate die oben § 25 verlangte ist, sodann daß das dort empfohlene Schema adoptirt wird, darf aber nur zur Verwendung kommen bei Ermittlung der einzelnen Fachprädicate, nicht aber bei der Frage, ob der Abiturient als reif zur Universität zu entlassen sei. Die Beantwortung dieser Frage von der mechanischen Anwendung gewißer Zahlenoperationen abhängig zu machen, wie in Bayern und Dänemark, verwerfen wir in Uebereinstimmung mit dem österreichischen Erlaß (s. österr. G.-Z. 1854 S. 331 und 387). Wie wenig Sicherheit dieselbe gewährt, hat Schiller in Mützell 1861 S. 944 an folgendem Beispiele gezeigt. In Bayern werden die Prädicate für Religion 2fach, für Latein 4fach, für Griechisch und Deutsch je 3fach, für Mathematik, Geschichte und Französisch je 2fach in Anrechnung gebracht und nur 4 Prädicate angenommen. Die Rechnungsmanipulation ist dabei die oben beschriebene. Wer also in Latein, Griechisch, Mathematik, Geschichte und Religion ungenügend = 4, im Deutschen und Französischen gut = 2 erhält, der kann infolge der Anwendung dieser Rechnungsart ($62 : 18 = 3^1/_2$) noch für reif erklärt werden, wogegen sich alles sträubt. Es ist gewiß richtig, daß man bei der Entscheidung über die Reife eine gewiße Ausgleichung unter den Prädicaten für die Einzelfächer eintreten läßt, und so ist es in allen uns bekannten Regulativen verordnet, aber diese Ausgleichung darf nun und nimmer von einer solchen Zählungsoperation abhängen. Daher hat Dänemark schon 1851 durch authentische Interpretation dem Misbrauch vorbeugen müßen (dort konnte 2mal „schlecht" unter den Noten für die 12 Prüfungsgegenstände das unreif erwirken, vgl. Mützells Zeitschr. S. 807) und Bayern hat nachträglich verfügt (1861), daß wer im Latein, Griechischen und Deutschen ungenügend = 4 erhalten, für reif nicht erklärt werden dürfe, möchten die Noten in den andern Fächern auch gut sein, und 1863, wo es bei der Reifeerklärung die Rücksichtnahme auch auf den allgemeinen Jahresfortgang und die sonstigen über die Befähigung des Abiturienten gemachten Warnehmungen zugelassen hat, daß bei auffallender Verschiedenheit zwischen den Prüfungsziffern und jenen Momenten das Ziffernresultat nicht maßgebend sein solle, daß vielmehr die Reifeerklärung auch dann verweigert werden könne, wenn in einzelnen Fächern völlig ungenügende Kenntnisse oder besonders nachläßige und unzureichende Vorbereitung nachgewiesen sei. Damit ist dort die alte Rechnungsoperation verlassen und einer vernünftigeren Behandlung Raum geschafft. Die in England bei dem Examen angewandte Rechnungsart, bei Voigt a. a. O. S. 3 beschrieben, ist äußerst complicirt und für die gewöhnlichen M.-Pr. weder ausführbar noch nöthig, wenn auch zugestanden werden kann, daß die Resultate derselben möglichst sicher sind.

28. Wir kommen bei unserer Einrichtung der M.-Pr. schneller zum Ausspruch der Reife oder Unreife, denn wir verwerfen erstens die höheren und niederen

Zeugnisnummern unbedingt, vgl. § 15, uns auf reif — nicht reif beschränkend; haben zweitens die eigentliche Prüfung nur auf 4 Fächer beschränkt, vgl. § 23, auch bereits bei der Zulassung zur Prüfung die völlig Zweifelhaften ausgeschlossen, vgl. § 20, endlich auch billige Maßstäbe angelegt. Vgl. § 25. Die sittliche Reife ist bereits in der ersten Conferenz zuerkannt: daran jetzt noch zu ändern wäre nur im Falle von inzwischen eingetretenen groben Verletzungen der Schulordnung gestattet und zwar mit den oben für die sittliche Unreife bestimmten Folgen. Die intellectuelle Reife ist generell dadurch bedingt, daß der Abiturient in jedem der zur Prüfung gezogenen 4 Fächer mindestens das Gesammtprädicat genügend erhalten hat. Arithmetische Ausgleichungen unter diesen Prädicaten oder gegenseitige Deckung derselben können wir nicht zugestehen, wohl aber ausnahmsweise Reifezuerkennungen. Hier gehen wir weiter als die gewöhnlichen Regulative, verlangen aber als unumstößliche Bedingung einer solchen Ausnahme, daß der betreffende Abiturient sich durch sein bisheriges Leben derselben würdig gezeigt hat, daß also seine Lehrer ohne Ausnahme ihm das übereinstimmende Zeugnis geben dürfen, daß er mindestens während der letzten 2 Jahre bei streng sittlicher Führung unausgesetzten Fleiß und Aufmerksamkeit allen Unterrichtsgegenständen, zumal den zur Prüfung gezogenen, gewidmet und das Streben bethätigt habe, durch Benützung des Unterrichts selbst und der persönlichen Einwirkung des Lehrers sein geistiges Vermögen so weit zu kräftigen, als es ihm nur möglich war. Wohlverstanden, es ist hier die Rede von einem Abiturienten, dessen Versetzung in die Prima seiner Zeit zugestanden werden konnte. Also es kann sich bei solcher Ausnahme nur um ein etwas mehr und minder von Kenntnissen in einem der 4 Gegenstände handeln. „Von dem Abiturienten, sagt Döderlein, öffentl. Reden S. 142, der mit ungenügendem Wissen und mit ungeübter Denkkraft, aber desto lebendigerem, aufrichtigerem, thatkräftigerem Wissensdrange die Akademie bezieht, mit einer ungeduldigen Sehnsucht, die Akademie möge ihm so manches Geheimnis enthüllen, so manches Räthsel lösen, das die Schule nur sparsam anzudeuten pflegte — von dem hoffe ich weit Besseres als von seinem viel reiseren und vielbelobten Nachbar, der sich ob seines erworbenen Schatzes beglückwünscht und zunächst vom Capital zehren zu dürfen wähnt.“ „Ich danke dir, schreibt Roth an K. v. Raumer in der Vorrede seiner Gymnasialpädagogik, daß du in einem einzelnen Falle, wo amtliche Gewissenhaftigkeit mir den Blick beschränkte, mich vermocht hast, einem wackern Schüler die Pforte zur Universität aufzuthun, die ich ihm meinte verschließen zu müßen. Die unsäglichen Sprachfehler, mit denen dein Hausgenosse seine lateinischen Arbeiten verunstaltete, schienen es unmöglich zu machen, daß man ihm die Maturität für die akademischen Studien zuerkenne; du aber hießest mich weiter hinausschauen und in dem schon 20jährigen Jünglinge, dem keine Wiederholung des Cursus von den Folgen des früheren ganz mangelhaften Unterrichts helfen konnte, nach seinem ganzen Thun und Wesen den künftigen christlichen Seelsorger erkennen, was derselbe auch dir und mir zur Freude, und zum Segen mehr als einer Gemeinde wirklich geworden ist. Ohne dich hätte ich's nimmer gewagt, von dem abzuweichen, was zu fordern mir vorgeschrieben und was von mir selbst als eine an sich ganz gerechte Bedingung anerkannt war.“ Die Aussprüche dieser Auctoritäten in der Gelehrtenwelt verdienen ernste Beherzigung. Das eigentliche Leben und die Gesinnung des Schülers für und in den Gegenständen des Unterrichts spotten des Versuchs, sie actenmäßig zu formuliren, und sind doch von so unendlichem Werthe. Abiturienten, wie sie Döderlein und Roth zeichnen, können gewiß mit gutem Gewissen zur Universität entlassen werden, auch wenn sie in einem der zur Prüfung gezogenen Fächer, und wäre es selbst das deutsche, es nur zu im ganzen genügenden Kenntnissen gebracht haben. Stimmt der betreffende Lehrer ein unter Darlegung der Hindernisse, welche der vollständigen Erreichung des Zieles entgegenstanden, so wird die ausnahmsweise Reifezuerkennung um so geringeren Anstand finden, wenn gleich dem Commissär das Veto vorbehalten bleiben muß. Es muß aber die Pr.-C. in sol-

chen Fällen die Rechte eines Geschwornengerichts haben, vor welchem allerdings erst plaidirt werden muß, dem aber schließlich zusteht, die ausnahmsweise Reife durch motivirte Stimmabgabe zuzuerkennen. Nicht allein vorgerücktes Alter (Kurhessen), Dürftigkeit, plötzlich eingetretener Nothstand, früherer Bildungsgang, sondern auch die Wahl des Berufs kann dabei zur Rechtfertigung verwendet werden. Dabei kann recht gut bestehen, daß, wie in Preußen seit 1864, nur das M.-Z. mit unbedingt genügender Censur in Mathematik für den Forstverwaltungsdienst qualificiren darf. Ich würde auch nicht anstehen, dem zukünftigen Theologen, ja Philologen, wenn auf ihn die Döderleinsche Schilderung paßte, die Reife auch dann zu ertheilen, wenn er in einer der altclassischen Sprachen nicht vollständig genügte, um so mehr, als die Universitätsstudien derselben eine Fortsetzung der Gymnasialstudien in diesem Fache sichern. Die Bedürfnisse des Staats- und Kirchendienstes, zumal wenn dieselben nicht von den betreffenden Behörden als ausdrücklich vorhanden bekannt gegeben sind (vgl. Mützell 1859 S. 773), können weniger von entscheidendem Einfluße sein. Einem zukünftigen Theologen wegen mangelhafter Kenntnisse im Hebräischen die Reife zu verweigern, ist und bleibt unbillig. Oesterreich gestattet seit 1866, daß ein Abiturient, der bei der M.-Pr. in einem einzigen Gegenstande nicht genügt hat, darin vor Beginn des neuen Schuljahrs noch einmal geprüft werde. Das ist human.

Man mag bereitwilliger zur Gestattung einer solchen Ausnahme sein, wenn die Kenntnisse des Abiturienten in den nicht zur Prüfung gezogenen Fächern desto besser sind, davon abhängig können wir sie natürlich nicht machen. Dagegen kann es rathsam erscheinen, jede ausnahmsweise Zuerkennung der Reife — nicht bloß bei eingelegtem Veto des Commissärs oder bei Anrufung der in der Minorität gebliebenen Lehrer — der Bestätigung der Oberschulbehörde zu unterwerfen, bei welcher der Commissär dann um so wirksamer werden kann, wenn er die Schuld der mangelhaften Kenntnisse dem Lehrer oder den individuellen Zuständen der Anstalt wenigstens theilweise zuschieben muß. Solche Gnadenacte werden im Art. Landexamen IV. S. 117 richtig gewürdigt. In dem M.-Z. muß dann die Notiz ihre Stelle finden, daß eine ausnahmsweise Zuerkennung der Reife zugestanden worden sei.

Der uns zugemessene Raum verhindert uns, über die Einrichtung der M.-Zeugnisse mehr zu sagen, als daß sie auf die Prädicirung des Talents verzichten (Preußen 1856), dagegen den Fleiß und das wissenschaftliche Interesse, sowie die sittliche Führung eingehend charakterisiren und die Kenntnisse und Fertigkeiten in allen Unterrichtsgegenständen wenigstens mit einem Prädicate bezeichnen sollen, unter Beifügung „Erfahrungsurtheil" bei allen nicht zur Prüfung gezogenen Fächern. In den M.-Z. der Realschulen findet in Preußen Zeichnen, Gesang und Turnen eine Stelle, in denjenigen der Gymnasien nicht; nach einem Grunde für diese Ausschließung suchen wir vergeblich. Das Lob in den M.-Z. auf ein richtiges Maß zurückzuführen, daran erinnert mit Recht eine Verfügung bei Stiehl, Centrbl. 1863 S. 484. Im übrigen schließen wir uns dem an, was über die Einrichtung der M.-Z. von Dietsch gesagt ist in seinen Jahrbb. 82,3 S. 115—120. Die in Preußen seit 1861 bestehende Auflage, den zukünftigen Theologen eine Mahnung ins Zeugnis zu schreiben, die philologischen Studien auf der Universität nicht zu vernachläßigen, wäre doch durch eine Verordnung der betreffenden kirchlichen Behörde leicht ersetzbar. Man soll die Schule nicht mit allen möglichen Schreibereien belasten.

Was die Einrichtung der M.-Pr. bei der Centralprüfungscommission anbetrifft, so können wir uns nach den obigen Ausführungen auf die Forderung beschränken, daß sie sich auf alle obligatorischen Unterrichtsgegenstände in möglichst eingehender Weise, schriftlich unter strenger Controle (vgl. Mützell S. 370) und mündlich, erstrecke, daß ein billiger Maßstab zur Anwendung komme, daß aber der Zuspruch der Reife ausschließlich von dem Ergebnis der Prüfung abhänge, es sei denn, daß ein im Auslande erworbenes M.-Z. oder ein Gymnasialzeugnis am Ende eines zweijährigen Prima-

curſus geſtattet, die dort für die Kenntniſſe ertheilten Prädicate als Erfahrungsurtheil wirkſam werden zu laſſen. Eine ausnahmsweiſe Zuerkennung der Reife, wie oben bei den Gymnaſien, muß hier unzuläßig erſcheinen, weil die Mitglieder der Pr.-C. für die dort aufgeſtellte Bedingung derſelben nicht eintreten können. Dagegen iſt hier eine Compenſation geringerer Leiſtungen in einem Fache durch deſto befriedigendere in einem andern zuläßig. In welcher Ausdehnung? das anzugeben fehlt hier der Raum. Roth S. 251 räumt den claſſiſchen Sprachen einen Einfluß auf den Reifezuſpruch von $^{2}/_{3}$, den übrigen Fächern von $^{1}/_{3}$ ein. Selbſtverſtändlich kann der Prüfling, der in einem der Prüfungsgegenſtände eine vollſtändige Unkenntnis zeigt, für reif nicht erklärt werden, mag man auch den Umfang der Wiſſenſchaften, in denen geprüft wird, möglichſt begrenzen.

29. Auch die M.-Pr. an den Realgymnaſien, höheren Realſchulen, polytechniſchen Schulen verdankt ihre Entſtehung den Berechtigungen, welche der Staat an die Erwerbung eines M.-Z. von dieſen Anſtalten knüpfte, wonach ein ſolches den Zutritt zum akademiſchen Studium gewißer techniſcher Berufszweige gewährte. Ueber die Einrichtung derſelben in Preußen giebt Wieſe oben S. 348 und in ſeinem Werke: Das höhere Schulweſen in Preußen, Berlin 1864, S. 504 ausgiebige Auskunft. Wir vermögen eine ſolche nur von Württemberg und Naſſau beizufügen. In Preußen iſt das M.-Z. von Realſchulen erſter Claſſe dem M.-Z. von einem Gymnaſium gleich geſtellt für den Staatsbaudienſt (Aufnahme in die k. Bauakademie in Berlin) 1859, für die techniſchen Aemter der Berg-, Hütten- und Salinenverwaltung (1863), für den Forſtverwaltungsdienſt (1864), für die Poſteleven (1863), für die Aufnahme in das k. Gewerbeinſtitut zu Berlin (zur Bildung von Mechanikern, Chemikern, Bauhandwerkern). In Württemberg berechtigt ein ſolches M.-Z. zur Fortſetzung der wiſſenſchaftlichen Ausbildung auf der Univerſität oder einer dieſer gleich ſtehenden Lehranſtalt in einem Fache der höhern Technik. In Naſſau war ſeit 1857 für die Candidaten der Forſtwiſſenſchaft, der Berg- und Hüttenkunde, ſowie der Baukunde, ſeit 1863 auch für die Candidaten des Lehramts der Mathematik und Naturwiſſenſchaften, der franzöſiſchen und engliſchen Sprache an den niedern Realſchulen, ſowie für dasjenige der Mathematik und Naturgeſchichte an den Gymnaſien die Zulaſſung zum Staatsexamen bedingt durch Beibringung eines M.-Z. von einem der gelehrten Gymnaſien oder dem Realgymnaſium. Vgl. oben § 20.

Die Forderungen der M.-Pr. auf dieſen Lehranſtalten müßen ſich zunächſt nach den Lehrobjecten derſelben bemeſſen, ſonſt aber nach demjenigen, was man zur Documentirung der Reife für das akademiſche Studium nothwendig erachtet. So iſt Religion in Württemberg und Naſſau nicht unter den Prüfungsgegenſtänden, Latein wird in Württemberg gar nicht, in Naſſau ſchriftlich und mündlich, in Preußen nur mündlich zur Prüfung gezogen, Deutſch, Franzöſiſch und Engliſch läßt Preußen Gegenſtände der Prüfung ſein, während Engliſch in Württemberg und Naſſau facultativ bleibt. In höherer Mathematik, Mechanik und Naturwiſſenſchaften prüft Württemberg in der Weiſe, daß „je nach der beſondern Richtung des Candidaten an die Stelle der Prüfung in höherer Mathematik eine eingehendere Prüfung in Mechanik oder Naturwiſſenſchaften treten kann". Preußen verlangt generell ſchriftlich die Löſung von 4 mathematiſchen Aufgaben a) aus dem Gebiete der Gleichungen 2. Grades, b) der Planimetrie oder der analytiſchen Geometrie, c) aus der ebenen Trigonometrie, d) aus der Stereometrie oder den Kegelſchnitten, und läßt auch eine mündliche Prüfung in Mathematik eintreten; Naſſau ſtellt 3 Aufgaben aus Theilen der höheren Arithmetik und Geometrie zur ſchriftlichen Löſung und eine aus der Stereometrie und Trigonometrie zur mündlichen. Preußen ſchreibt die ſchriftliche Löſung einer Aufgabe aus der angewandten Mathematik (Statik oder Mechanik), einer phyſikaliſchen (Optik oder Wärmelehre) und einer aus der Chemie vor, Naſſau eine ſolche aus der Phyſik reſp. Mechanik und aus

der Chemie, legt aber, was Preußen nicht thut, generell auch Fragen aus der Mineralogie und Chemie zur mündlichen Beantwortung vor.

Neu ist in dem preußischen Regulativ von 1859, daß der Gegenstand der Prüfung nicht auf das Pensum der Prima beschränkt werden, sondern sich auf alles, was im Lehrplan der Realschule von fundamentaler Bedeutung ist, erstrecken, daß aber, „um die M.-Pr. zu vereinfachen und zu erfolgreicher Behandlung des Unterrichtspensums der ersten Classe freieren Raum zu gewinnen, ein Theil der auf der Realschule zu lösenden Gesammtaufgabe schon beim Uebergang nach Prima als erledigt nachgewiesen werden soll". Es wird daher vor der Versetzung nach Prima eine Prüfung abgehalten in der topischen und politischen Geographie, sowie in der Naturbeschreibung; ebenso sollen dann schon durch Uebersetzungen aus dem Deutschen in das Lateinische, Französische und Englische die Kenntnisse in diesen Sprachen documentirt, ein deutscher Aufsatz im Schullocal unter Aufsicht angefertigt und eine angemessene Zahl mathematischer Aufgaben schriftlich gelöst werden. In dem Falle, wo diese schriftlichen Probearbeiten zum größeren Theile ein ungenügendes Ergebnis liefern, soll die Ascension nach Prima von einem vollständigen, die mündliche Prüfung in sämmtlichen Lehrobjecten umfassenden Translocationsexamen abhängig gemacht werden.

Damit wird also ein Theil der M.-Pr. bereits auf den Schluß der Secunda gelegt, sodann eine Art von Vorprüfung eingeführt für die M.-Pr., endlich durch eventuelle Einführung einer umfassenden Translocationsprüfung die Versetzung nach Prima sehr strenge genommen. Man hat von verschiedenen Seiten derartige Bestimmungen auch für das Regulativ der M.-Pr. an den Gymnasien gewünscht, ähnlich wie in Dänemark nach dem Madvigschen Regulativ von 1850 schon beim Austritt aus Secunda im Deutschen, Französischen, in Geographie und Naturgeschichte pro maturitate geprüft wird, vgl. Köpke in Mützell 1853 S. 756 und 763, und allerdings kann ein strenger Maßstab bei der Versetzung in Prima auch den Gymnasiasten nur sehr heilsam sein. Aber dabei darf doch der nächste Zweck einer Translocationsprüfung nicht vergessen werden, der dahin geht, weitere Belege, als die Erfahrung gegeben, dafür zu erlangen, daß der Schüler den für die Fortsetzung seiner Studien in Prima absolut erforderlichen Kenntnisstand besitze, so daß er auf dem gewonnenen Fundamente fortbauen könne. Alle weiteren Ziele einer solchen Prüfung sind disciplinärer Natur, weshalb wir sie nicht gutheißen. Wenn aber die M.-Pr. den Zweck hat, die Kenntnisse des Abiturienten zur Zeit seines Abgangs zur Universität festzustellen und ihm auf Grund derselben die Reife für die Universität zuzusprechen, so liegt es auf der Hand, daß dazu eine zwei Jahre früher vorgenommene Prüfung nicht dienen kann, weil namentlich von allen geschichtlichen Wissenschaften in zwei Jahren doch gar vieles vergessen sein wird. Als Vorprüfung aber in dem Sinne, daß danach die Anlage zum wissenschaftlichen Studium überhaupt beurtheilt werden solle (Reglem. von 1812 § 4), wie ein solches examen praevium in Hannover nach dem 14. Lebensjahre eingeführt und von Seebode S. 11 und Greverus, Ideen über das Schulwesen 1836 S. 290, verlangt wird, kommt sie uns zu spät.

Wir können auch bei dieser M.-Pr. nicht davon abgehen, daß sie sich nur auf die Unterrichtsgegenstände der Prima erstrecken dürfe, unter diesen aber nur auf die zur Documentirung der Reife nothwendigsten, und daß namentlich nur in den in Prima behandelten Theilen der Wissenschaften geprüft werden solle, fosern nicht dabei ein Zurückgreifen auf frühere Partieen absolut nothwendig ist. Es lassen sich aber hier keine allgemeinen Bedingungen für den Ausspruch der Reife festsetzen, denn die Lebensberufe, zu welchen dieses M.-Z. den Zugang eröffnet, sind zu verschieden. Hier muß also der Zuspruch der Reife bereits auf den gewählten Beruf Rücksicht nehmen, wie es ja auf der Hand liegt, daß z. B. die Kenntnis der Chemie von sehr verschiedenem Werthe für das zukünftige Studium des Bergfachs und für dasjenige des Baufachs oder gar für das Postfach ist (vgl. auch die Bestimmung in Betreff künftiger Forstmänner oben § 28).

Es wird also für die Zuerkennung der Reife das Prüfungscollegium an den Realschulen freiere Hand haben müßen, als an den Gymnasien. In einem aber sollte die Forderung übereinstimmen, daß gewiße Kenntniße in den ethischen Unterrichtsgegenständen unter allen Umständen zur Reife erforderlich seien. Ein Aufgeben des Lateinischen für die technischen Staatsdienstzweige halten wir im allgemeinen nicht für richtig, für äußerst bedenklich aber, wenn den Lehrern der exacten Fächer an höheren und den Lehrern der neuern Sprachen an diesen oder auch an niedern Lehranstalten generell gestattet wird, ihre Vorbildung auf einer Anstalt zu suchen, welche unter den Bedingungen des Reifezuspruchs die ausreichende Kenntnis des Lateinischen ausläßt. Wo man auf einer solchen Anstalt, deren Lehrplan für die sprachlich-geschichtlichen Fächer 46 wöchentliche Lehrstunden in drei Classen (deren oberste zweijährig) aufweist, für die mathematisch-naturwissenschaftlichen einschließlich constructives Zeichnen 49, die Reife auch dann noch ertheilen will, wenn der Prüfling in drei Fächern, zu denen aber weder die deutsche Sprache, noch gleichzeitig Mathematik und constructives Zeichnen, noch gleichzeitig Physik, Chemie und Mineralogie gehören dürfen, nur halb genügende, in einem derselben gar ungenügende Kenntniße und Fertigkeiten hat, da erscheinen die ethischen Fächer aufs äußerste beeinträchtigt und findet der Lehrplan und folglich auch der wesentliche Charakter der Anstalt nicht die gebührende Berücksichtigung. Die Anstalt degradirt sich zu einer Gewerbeschule, in welcher eine gymnasiale Vorbereitung für die akademischen Studien weder gesucht werden darf noch gefunden wird. Preußen läßt vorzügliche Leistungen in einigen Objecten ein geringeres Maß des Wissens und Könnens in anderen ausgleichen, „namentlich, unbeschadet der von allen Schülern nachzuweisenden allgemeinen wissenschaftlichen Vorbildung, die Mathematik und die Naturwissenschaften unter Berücksichtigung des von dem Abiturienten erwählten künftigen Berufs, mit der Geschichte, Geographie und den Sprachen in angemessene Compensation treten," läßt jedoch einen völligen Mangel in einem der acht Fächer nicht zu. Wir können nach dem Obigen eine solche Ausdehnung der Prüfung nicht billigen und würden sie je nach dem Berufe der Abiturienten beschränken, auch gestatten, in den M.-Z. das Prädicat der Reife durch die Rücksicht auf den erwählten Beruf zu motiviren. Doch der Raum erlaubt uns nicht, auf die Einrichtung der M.-Pr. an den Realschulen tiefer einzugehen, auch nicht auf diejenige der M.-Pr. an Fachschulen. Unsere für die Einrichtung der M.-Pr. an den Gymnasien aufgestellten Grundsätze sind größtentheils auch auf die der anderen Schulen anwendbar.

C. G. Firnhaber.

Prüfung der Lehrer an Volksschulen und verwandten Anstalten. In dieser Encyklopädie werden sich nicht viele Artikel finden, bei welchen die Literatur so wenig vorgearbeitet hat wie bei diesem. Außer zerstreuten Notizen in der Geschichte des Schulwesens, namentlich in Heppes Geschichte des deutschen Volksschulwesens und in einzelnen Schulzeitschriften und Schulordnungen läßt uns die Bücherwelt hier ganz im Stiche und verweist uns auf eigene Anschauung und Erfahrung. Um so mehr aber, da doch die Bedeutung dieses Gegenstandes nicht unterschätzt werden kann, wird demselben hier eine Stelle einzuräumen sein.

So ungünstig sich hin und wieder Stimmen vernehmen lassen über das viele Examiniren, um dessen willen sie Deutschland fast in gleiche Linie mit China setzen möchten, so nöthig und fruchtbringend ist dieses eben doch; und wollte man es vermindern oder gar abschaffen, so hätten wir davon bald manche bittere Frucht zu schmecken. Dafür spricht sowohl die Geschichte als die Natur der Sache.

So lange das Volksschulwesen noch in der Wiege und in Windeln lag, mag freilich an eine Prüfung seiner Lehrer nicht gedacht worden sein. Wenigstens finden wir keine Spur davon bei den vorreformatorischen Kloster-, Kathedral-, Dom-, Stiftsschulen u. dgl. Anstalten, die nach Gutdünken bald diesem bald jenem Mönche oder Laienbruder anvertraut wurden, deren Aufgabe aber auch in nichts weiterem bestand, als etwa

neben nothdürftigstem Leseunterricht die Schüler das Gebet des Herrn, das apostolische Symbolum und den englischen Gruß lateinisch oder, wenns gut gieng, in der Landessprache auswendig lernen zu lassen, und die nicht einmal diese Aufgabe zu lösen vermochten. (Vgl. Heppe, das Schulwesen des Mittelalters S. 42.) Was bedurfte dies einer vorgängigen Prüfung des Lehrers, oder wie könnte je bei solchen Anforderungen und Leistungen dieselbe vorausgesetzt werden? War aber, wie in Hansa- und Reichsstädten, der Unterricht der Volksjugend zur freien Gewerbsthätigkeit gemacht, so war damit von selbst fast überall eine Prüfung ausgeschlossen, bis das Schulhalten wie z. B. in Nürnberg zum zünftigen Gewerbe gemacht wurde. Wo dagegen besonders unter dem gewaltigen Einflusse der Reformation Gemeindeschulen entstanden, da mußte man zwar auch anfangs und in manchen Gebieten noch länge fort froh sein, wenn man ganz abgesehen von ihrer größeren oder geringeren Brauchbarkeit überhaupt nur Lehrer bekam, und häufig*) das Geschäft des Unterrichts den Küstern befehlsweise übertragen. Wie wäre auch bei dem erbärmlichen Lohne, der für den Schulunterricht gereicht wurde, die Forderung von irgend besseren Kenntnissen gerechtfertigt gewesen? Aber doch trat das Bedürfnis der vorgängigen Prüfung eines aufzustellenden Lehrers jetzt schon immer stärker hervor infolge mancher betrübenden Erfahrungen, welche an untauglichen Lehrern gemacht worden waren, und die Forderung der Brauchbarkeit entwickelte sich in naturgemäßem Gange aus der Aufbesserung des Lohnes. In Deutschland machte hierin Württemberg den Anfang, in dessen „großer Kirchenordnung" von 1559 gesagt ist: „Wo fürohin einige deutsche Schulen vaciren würden, mögen die Flecken sich wohl um einen andern Schulmeister bewerben, doch denselben zu der Schul mit nichten selbst bestätigen, sondern zuvor unseren verordneten Kirchenräthen präsentiren. Die haben Befehl, einen jeden, so ihnen dermaßen zugeschickt, zu examiniren und zu erlernen, ob er selbiger Schul fürstehen mög und mit Nutz und Wohlfahrt der Schuljungen zuzulassen sei oder nicht — — und so sie keinen Mangel finden, allererst approbiren und denselben anzunehmen gestatten" (Heppe, Gesch. d. Volksschulw. II. S. 127). — Ebenso sagt die von Herzog Johann Casimir zu Sachsen-Coburg erlassene Kirchenordnung von 1626: „Der Kirchner oder Glöckner (der als solcher verpflichtet war, Schule zu halten) soll von Richtern, Kirchenvätern und Aeltesten aus der Gemeinde mit Vorwissen des Erb- und Lehnherrn, auch des Pfarrers gewählt und fürders dem Consistorio präsentirt und zugeschickt werden, welche ihn verhören und, da er im examine geschickt befunden, zum Amt confirmiren und bestätigen sollen" (ebendas. S. 208). — Auch in dem „revidirten kurfürstlichen Decret" des Kurfürstenthums Sachsen von 1673 ist gesagt, „es solle durchaus kein Küster und Schuldiener sein Amt eher antreten, als er auf Kosten der Kirche von dem Consistorium geprüft und bestätigt sei" (ebendas. S. 177). Diese Ordnung breitete sich allmählich über die meisten deutsch-evangelischen Gebiete aus, und in Preußen wurde der Anfang gemacht in dem „Reglement für die deutschen Privatschulen in den Städten und Vorstädten Berlins" von 1738 (s. d. Art. Preußisches Volksschulwesen S. 166), sie auch auf die Privatschulen und das weibliche Lehrerpersonal auszudehnen: „Es muß sich niemand des Schulhaltens eigenmächtig anmaßen, sondern ein jeder bei dem Inspector und den Predigern des Kirchspiels, wo er Schule halten will, sich melden, von ihnen sämmtlich examinirt werden und, wenn er tüchtig befunden, auch deshalb ein schriftliches Testimonium erhalten, respective sich dem evangelisch-reformirten Kirchendirectorio und Magistrat allhier sistiren und Confirmation suchen. Ohne solch Testimonium des Ministerii wird keiner angenommen. Gleichergestalt wird es auch mit den Schulmeisterinnen gehalten" ꝛc. (ebendas. III. S. 20). — In Hamburg zwar und ähnlichen Städten und in kleineren Gebieten bedurfte es noch längerer Zeit, bis die Nothwendigkeit der Lehrer-

*) Sogar in der Regel. D. Red.

prüfung erkannt wurde, aber das Volksschulwesen lag da eben auch noch sehr im Argen.*) Die seit dem letzten Viertel des vorigen Jahrhunderts begonnene Wiedergeburt des Volksschulwesens hat wie ein Sauerteig nun alle deutsche Stämme und Staaten allmählich durchdrungen, und eben damit ist auch die Prüfung der Volksschullehrer zu einem, wenn auch da und dort verschieden modificirten, doch allgemeinen deutschen Institut geworden, und auch andere europäische Staaten haben nach dem Maße der Entwicklung ihres Volksschulwesens Deutschland darin nachgeahmt.**) — Nur bestehen leider immer noch auch in Deutschland zweierlei bedauerliche Ausnahmen von der Regel. Einmal ist es in den meisten römisch-katholischen Ländern den Schulbrüdern und anderen Ordensgeistlichen sowie auch den Schulschwestern und anderen Nonnen gestattet Schule zu halten, ohne daß sie vorher eine Lehrerprüfung erstanden haben. Es sieht dies aus, als bestände noch die alte Volksmeinung, daß eine Art von Unfehlbarkeit von oben nach unten sich verbreite über alle, die einmal eine kirchliche Weihe empfangen haben. Wie jedoch längst in Preußen keine Schulbrüder u. dergl. Personen an Volksschulen angestellt werden sollen, soferne sie nicht „den für die Anstellung von Lehrern bestehenden gesetzlichen Vorschriften genügen;" so ist vielleicht zu hoffen, daß nach und nach auch in anderen Staaten gleiches geschehen werde. — Fürs andere ist es nicht selten der Fall, daß an Privatinstituten Lehrer und Lehrerinnen angestellt werden, welche eine gesetzlich angeordnete Prüfung nicht erstanden haben, ja daß die Behörden gar nicht darnach fragen und nichts davon wissen, wem der Unterricht an solchen Anstalten anvertraut ist. Wenn dies nun auch bei denjenigen Anstalten gerechtfertigt wäre, welche Schüler aufnehmen, die das Alter der Schulpflichtigkeit schon zurückgelegt haben: so erscheint es doch da ganz unstatthaft, wo der Besuch der Anstalt die Stelle des Unterrichts in der Volksschule vertreten soll. Hier erscheint es als Pflicht der Behörde, darauf zu halten, daß nur geprüften Lehrern und Lehrerinnen solcher Unterricht übertragen werde.***)

Es liegt auch ganz in der Natur der Sache, daß dem im Laufe der Zeit fühlbar gewordenen Bedürfnisse in der Hauptsache entsprochen worden ist und theilweise künftig noch in größerem Umfange zu entsprechen sein wird. Die Wichtigkeit eines guten Unterrichts und einer guten Erziehung der Kinder unseres Volkes, selbst der niedrigsten und ärmsten, ist jetzt mit Recht so sehr anerkannt, daß es überflüssig wäre, hier des weiteren davon zu reden. Daraus folgt von selbst, daß aufs sorgsamste darauf zu sehen ist, daß die Personen, denen dieses Geschäft anvertraut wird, demselben möglichst gewachsen seien. Staat, Kirche und Gemeinde haben das gleiche Interesse dabei. Würde nicht eine Prüfung zur Bedingung der Anstellung an einer Volksschule oder der Ertheilung einer Concession zu dem Unterricht gemacht, welcher die Stelle des Volksschulunterrichts vertreten

*) „Als das 19. Jahrhundert seinen Anfang nahm, war das Volksschulwesen Hamburgs noch in einem vollständig chaotischen Zustand. Invalide Soldaten und Bediente, verarmte Professionisten und heruntergekommene Geschäftsleute, verkrüppelte junge Männer und verdorbene Studenten, unverheiratet gebliebene Jungfrauen und Wittwen ohne Vermögen, sie alle griffen in Hamburg wie überall zum Schulscepter als dem letzten Nothanker. Niemand fragte nach ihrer Vorbildung oder ihrer Befähigung, weil man des Glaubens lebte, wer lesen, schreiben und rechnen könne, der sei auch im Stande, im Lesen, Schreiben und Rechnen zu unterrichten und wohl gar ein Buch darüber zu schreiben." Heppe a. a. O. S. 249.

**) Auch die „Grundrechte des deutschen Volkes" vom 21. Dec. 1848 setzen fest, daß (Art. 24) „Unterrichts- und Erziehungsanstalten zu gründen, zu leiten und an solchen Unterricht zu ertheilen, jedem Deutschen freistehe, wenn er seine Befähigung der betreffenden Staatsbehörde nachgewiesen hat," und (Art. 26) daß „der Staat unter gesetzlich geordneter Betheiligung der Gemeinden aus der Zahl der Geprüften die Lehrer der Volksschulen anstelle."

***) Vgl. Württ. Gesetz über die Volksschulen von 1836. Art. 23: „es dürfen dabei (nemlich an „Privatunterrichtsanstalten, deren Benützung von dem Besuche der öffentlichen Schulen befreien soll,") nur Lehrer, welche die Oberschulbehörde nach Kenntnissen und Fertigkeiten für befähigt erkennt, angestellt sein." (S. d. Art. Privatschulen.)

ſoll, ſo würde es bald überall nicht anders gehen, als oben (Anm.) von Hamburg berichtet worden und auch ſonſt vielfältig bis in unſer Jahrhundert herein geſchehen iſt. Da handelt es ſich dann nicht allein darum, was etwa hätte erzielt werden können in Unterricht und Erziehung und nicht erzielt worden iſt, ſondern auch und noch mehr darum, welcher poſitive Schaden durch untaugliche Lehrer oder Lehrerinnen angerichtet werden könnte. Es wird aber niemand ſagen, man könnte ja mit einem Lehrer oder einer Lehrerin einen Verſuch machen und ſie ſpäter, wenn ſie ſich nicht tauglich erweiſen, entlaſſen. Das wären amerikaniſche Zuſtände, die bei Verhältniſſen, die erſt in der Geſtaltung begriffen ſind, unvermeidlich ſein mögen, in die wir aber nicht zurückgehen wollen. Dies gilt ſowohl da, wo die Gemeinde das Recht hat, einen Lehrer zu wählen und anzuſtellen, als auch da, wo Staats- oder Kirchenbehörde dieſe Anſtellung in der Hand haben. Dieſe können nicht die Verantwortlichkeit auf ſich nehmen, eine Schule einer Perſon zu übertragen, für deren Brauchbarkeit ſie kein ſicheres Zeugnis haben. Sie müßen aber auch, wie Kirſch in ſeinem deutſchen Volksſchulrecht II. S. 80 richtig ſagt, wiſſen, welche taugliche Männer für die verſchiedenen Stufen und Stellen vorhanden ſind, um ſo viel möglich auf jede derſelben den rechten Mann zu ernennen. So muß, wo irgend ein geordnetes und gedeihliches Volksſchulweſen ſein ſoll, durchaus jeder Perſon, welche Volksſchulunterricht ertheilen und Volksſchulerziehung übernehmen will, zur Bedingung gemacht werden, daß ſie durch eine dahin bezügliche Prüfung ihre Befähigung zuvor nachgewieſen habe.

Die Frage, über was dieſe Prüfung angeſtellt werden ſoll, oder über die Gegenſtände derſelben (Prüfungsfächer), iſt in früherer Zeit anders beantwortet worden als jetzt. Der ſittliche Sinn und Wandel zwar, der von Anfang an mit Recht als erſte Bedingung eines guten Erziehers der Volksjugend angeſehen wurde, konnte nie zum Gegenſtand eines Examens von ein paar Tagen oder Stunden gemacht, ſondern mußte ſonſt von vertrauenswürdigen Männern pflichtmäßig bezeugt werden. Aber hinſichtlich des Verhältniſſes eines Mannes zu Religion und Kirche wurde es lange anders gehalten. Die evangeliſche Kirche, in deren Hand das Volksſchulweſen von der Reformation an lag, hatte ja lange genug ſich ſowohl gegen die römiſche Kirche als auch gegen mancherlei Sectirer und Irrlehrer zu ſchützen und mußte darum ſorgfältig auf der Hut ſein, daß nicht irgendwo ein Lehrer angeſtellt würde, der abſichtlich oder unwiſſentlich den Nachwuchs der Gemeinde allmählich der Kirche abwendig machen könnte. Es iſt darum ſehr begreiflich, daß in verſchiedenen evangeliſchen Ländern angeordnet wurde, „es ſolle keiner auf ſeine Stelle (als Schulmeiſter) confirmirt werden, er lege denn zuvor ſeine gute Kundſchaft und Zeugnis ſeiner Geburt, ehrlichen Lebens und Wandels vor, ſei auch in Religionsſachen nicht irrig, ſectireriſch oder abergläubiſch, ſondern der reinen, wahren chriſtlichen, der augsburgiſchen und unſerer Confeſſion“ (Württ. gr. Kirchenordnung, Heppe II. 127; vgl. das Berliner Reglement Heppe III. 20 u. a.). Indeſſen war einerſeits deſſen, was bei einer ſolchen Prüfung geſucht und gefunden wurde, ſo wenig,*) daß der bezeichnete Zweck damit ſchwerlich erreicht werden

*) Heppe II. 44 wird ein Bericht mitgetheilt, den zwei Geiſtliche in Darmſtadt über ein mit einem Schulmeiſter angeſtelltes Examen 1707 dem Conſiſtorium daſelbſt erſtatteten, und der zum Beleg des Obigen hier mitgetheilt werden mag. Er lautet ſo: „Auf gnädigen Befehl hochfürſtlichen Conſiſtorii d. d. 11. Aug. 1707 haben wir, alſobald wir ihn bekommen, den Schulmeiſter Schröter, der um den Schuldienſt zu Oberramſtadt nachgeſucht, vor uns beſchieden und ihn examinirt und im Examen alſo befunden, daß er 1) eine feine Hand zum Schreiben hat; 2) die Stimme zum Singen iſt auch nicht uneben, nur daß er noch etlicher Lieder Weiſe (als: „Auf dieſen Tag bedenken wir“) nicht kann; er ſagte aber, er wolle die Weiſen wohl lernen, es ſei bisher ſeine Profeſſion nicht geweſen; 3) in Erkenntnis der chriſtlichen Lehre gehet es noch dünne bei ihm, maßen ihm ſehr unbekannt, wie das Geſetz und von wem gehalten werde, und wie fern, und wie es hiergegen nicht gehalten werde. Vom Glauben, vom Unterſchied des Geſetzes und Evangelii und anderem iſt er noch wenig unterrichtet; er ſagte aber, er wolle hinfüro ſich

konnte, andrerseits war es nicht zu umgehen, daß allerlei Unwahrheit und Heuchelei vorkam, ja es wurde sogar bei Leuten, die sich bewußt waren, daß sie in ihrem Innern mit der Kirchenlehre nicht übereinstimmten, aber doch um des lieben Brotes willen nach einer Schulstelle trachteten, ein bedauerliches Trug- und Heuchelwesen gewißermaßen provocirt. Man ist darum auch von jener Prüfung der religiösen Gesinnung und kirchlichen Richtung allmählich abgekommen, während man mit Recht in der Erforschung der Religionskenntnisse die Anforderung gesteigert hat. Ebenso ist auch eine besondere Prüfung der Sinnesorgane, der Auffassungs-, Denk- und Urtheilskraft, obwohl ihr guter Zustand unter die unerläßlichen Bedingungen der Lehrtüchtigkeit zu zu zählen ist, nicht nöthig, weil ja sonst die Prüfung überhaupt zu einem Urtheil darüber reichliche Gelegenheit darbietet. Sollte aber nicht vielmehr ein unvollkommener Zustand der geistigen Kräfte vorgezogen werden, wenn Cicero sagt: Quo quisque est sollertior atque ingeniosior, hoc docet iracundius et laboriosius: quod enim quisque celeriter arripuit, tarde arripi videns discruciatur? Doch hat schon Amos Comenius auf die Schiefheit dieses Satzes hingewiesen mit den Worten: „Ein solcher Lehrer wird bedenken, seine Aufgabe sei nicht, die ingenia zu transformiren, sondern zu informiren, er könne dem Schüler nicht geben noch der Schüler ihm selbst nehmen, was nicht von oben verliehen wurde.“ (Raumers Gesch. d. Päd. II. S. 322.) Ueberhaupt ist die Ungeduld beim Unterrichten nicht allemal und nothwendig die Aeußerung einer höheren geistigen Begabung, sondern nur eines für den Lehrerberuf ungeeigneten Temperamentes, und jedem Lehrer, mag er mehr oder minder begabt sein, kann die Uebung in der Selbstbeherrschung in seinem Berufe so wenig als in anderen Wirkungskreisen erlassen werden.

Nach was aber bei der Lehrerprüfung besonders zu forschen ist, das ist eine ausreichende Bekanntschaft mit den Lehren und Regeln der Unterrichts- und Erziehungskunde, und ein angemessenes Maß von Kenntnissen und Fertigkeiten und von Lehrfähigkeit in denjenigen Unterrichtsfächern, welche zur Aufgabe der Volksschule gehören. Aber wie wird eben dieses Maß zu bestimmen sein? Von der einen Seite werden Klagen vernommen über immer mehr gesteigerte Anforderungen an die Bildung der Volksschullehrer, darüber, daß sie ungebührlich „hinaufgeschraubt,“ über ihre natürliche Sphäre sich zu erheben genöthigt werden, was nicht nur zwecklos, sondern auch vielfach Ursache der Selbstüberhebung der Schullehrer und der Unzufriedenheit mit ihren äußeren Verhältnissen sei. Auf der anderen Seite beklagt man sich über die Mangelhaftigkeit der intellectuellen und technischen Bildung dieser Männer und verlangt, der Volksschullehrer soll mit der Psychologie und Pädagogik völlig vertraut, soll nahezu ein Theologe, ein gewiegter Mathematiker und Sprachmeister, Naturforscher, Historiker und Geograph, ein tüchtiger Musiker und Zeichner, ein ausgebildeter Kalligraph, ein gewandter Stilistiker, wohl auch noch einer oder einiger fremden Sprachen mächtig sein. Diese Forderungen insgesamt in Büchern und Zeitschriften unserer Tage nachzuweisen, wäre nicht eben schwer. Selbstverständlich muß die Prüfung von diesen beiden Extremen sich gleich weit entfernt halten. Sie darf sich in unseren Tagen nicht auf das beschränken, was man vor hundert und mehr Jahren für genügend erachtete, Lesen, Schreiben, Rechnen, einiges Verständnis des Katechismus und etwa das Singen etlicher Choräle. Durch die Fortschritte der Zeit haben sich die Forderungen an die Volksschule hinsichtlich religiöser und realistischer Kenntnisse sowie mancher technischen Fertigkeiten bedeutend gesteigert, und die Prüfung der Volksschullehrer kann und darf von diesen Forderungen keineswegs Umgang nehmen. Andrerseits wird es zwar niemand wehren, ja es müßte mit Freuden begrüßt werden, wenn angehende Volksschullehrer sich entweder überhaupt

besser exerciren. 4) Im Aufschlagen der heil. Schrift fand er das von ihm verlangte fünfte Buch Mosis; aber den Propheten Nahum, item die erste Epistel Sct. Johannis konnte er nicht finden. Sonsten ist er arm.“

eine höhere wissenschaftliche Bildung angeeignet oder wenigstens in einzelnen Fächern umfassendere und gründliche Kenntnisse oder künstlerische Fertigkeiten sich erworben haben; aber fordern kann die Prüfung dies nicht, sondern sie muß in Anbetracht des möglichen Bildungsganges und der Bildungszeit der Mehrzahl der Examinanden sich damit begnügen, daß der künftige Lehrer neben der sogenannten allgemeinen Bildung sich als Meister dessen, was er in der Schule zu lehren hat, soweit erweist, daß sein Unterricht den Anforderungen der Zeit und des Orts entspricht. Wir können dem ganz zustimmen, was darüber Seminardirector Aug. Lüben sagt: „der Volksschullehrer soll eine Bildung erhalten, welche nicht bloß dem sogenannten gemeinen Manne, sondern auch anderen Leuten Respect einflößt. Dazu gehört nicht, daß er alle Wissenschaften studirt, fremde Sprachen erlernt und allerlei Künste geübt hat, sondern daß er eine angemessene allgemeine Bildung besitzt, die Bestrebungen der Zeit zu beurtheilen und zu würdigen im Stande ist und sein Fach so gründlich versteht, daß er sich gegen niemand darin eine Blöße giebt. (Lüben, päd. Jahresbericht XIV. Bd. S. 690.)

Die Prüfungsfächer theilen sich in solche Fächer, welche selbst Unterrichtsfächer der Volksschule sind, und in solche, welche die Bedingung der richtigen und gründlichen Auffassung und Behandlung der ersteren für den Lehrer bilden. Die ersteren sind anerkanntermaßen Religion (Kenntnis der Bibel und der biblischen Geschichte, Verständnis des Katechismus und des sonstigen religiösen Memorirstoffes, Bekanntschaft mit den Hauptthatsachen und Hauptpersonen der Kirchengeschichte), deutsche Sprache (Lesen mit einer von dem Verständnis des Inhalts zeugenden und gefälligen Betonung, Rechtschreiben, Aufsatz, Kenntnis der neuhochdeutschen Grammatik und der bedeutendsten, namentlich für das Volk geeigneten Erscheinungen der deutschen Literatur), Rechnen (sowohl Ziffer- als Kopfrechnen), Realien (wie Naturgeschichte, Naturlehre, Geographie und Geschichte, genaue Kenntnis des Alltäglichen und Heimatlichen, aber auch diejenigen weiteren Kenntnisse, welche bei jedem Gebildeten im Volke erwartet werden), Schönschreiben (in deutscher und englischer Schrift), Formenlehre (Raumlehre), Zeichnen (Freihandzeichnen und wenigstens ein Anfang im geometrischen Zeichnen) und Singen (nach dem Gehör und nach Noten). Die letzteren Prüfungsfächer sind Seelenlehre, Schulkunde (Kenntnis der äußeren und inneren Einrichtung der Volksschule, der allgemeinen Gesetze und Regeln des Unterrichts überhaupt und der Methode der einzelnen Unterrichtsfächer der Volksschule insbesondere, Bekanntschaft mit der Aufgabe und den Mitteln der Schuldisciplin sowohl als auch der religiös-sittlichen Erziehung und einige Vertrautheit mit den wichtigsten Erscheinungen und Personen in der Geschichte der Pädagogik), Arithmetik mit Algebra, Geometrie (Planimetrie und Stereometrie) und Musik (Bekanntschaft mit der Harmonielehre, mit Anfängen im Componiren und Fertigkeit auf einem zur Begleitung des Gesanges dienlichen Instrument). Hiezu kommt noch, wie sich bei der Lehrerprüfung von selbst versteht, Geschick und Gewandtheit, in den Fächern erster Classe zu unterrichten, Lehrprobe. — Wenn das preußische Regulativ vom 1. Oct. 1854 feststellt, „das Unterrichtsmaterial der Elementarschule sei als ein nach allen Beziehungen zu durchdringendes und zu beherrschendes für das nächste Gebiet des Seminarunterrichts zu erachten," so folgt von selbst daraus und wird allgemein, auch von denen, welche mit den preußischen Regulativen sonst nicht einverstanden sind, anerkannt werden müßen, daß das Minimum dessen, was man von einem (künftigen) Volksschullehrer zu fordern hat, das ist, daß er die sämmtlichen oben aufgestellten Unterrichtsfächer der Volksschule „durchdrungen hat und beherrscht," und es ist hierauf nach unserer Ansicht mit solchem Ernste zu dringen, daß jeder Examinand, welchem in einem dieser Fächer ein geringes Zeugnis zukommt, für eine nochmalige Prüfung zurückzustellen, und der, welcher in mehreren dieser Fächer schlecht besteht, ganz und für immer abzuweisen ist. Dasselbe gilt von der Lehrprobe (siehe unten von der Wirkung der Prüfung). Von denjenigen Lehramtscandidaten aber, welche für den Unterricht an oberen Classen von Volksschulen, an Bürgerschulen (Mittelschulen) und

sonst gehobenen Unterrichtsanstalten befähigt zu werden wünschen, ist zu fordern, daß sie nicht bloß in den Fächern der ersten, sondern auch in denen der zweiten Classe gut bestehen. Dies ist jetzt Grundsatz und Praxis nicht bloß da oder dort, sondern in den meisten deutschen Staaten, wie u. a. aus verschiedenen Jahrgängen von Lübens päd. Jahresbericht unter der Rubrik „die äußeren Angelegenheiten der Volksschulen und ihrer Lehrer" zu ersehen ist. Zu all diesem kann noch die Forderung der Kenntnis einer zweiten Sprache da kommen, wo zwei Sprachen in der Schule zu lehren sind, wie in manchen Grenzländern oder in israelitischen Volksschulen; außerdem aber, wo nur Eine Sprache in der Volksschule gesprochen und gelehrt wird, kann die Kenntnis einer fremden Sprache, welche es auch sein möge, nicht in den Bereich der Schullehrerprüfung fallen. Seminardirector A. Lüben in Bremen sagt vielmehr darüber in dem päd. Jahresbericht Bd. XIII: „In einigen Nummern des Schularchivs für das Herzogthum Meiningen wird dem Seminar zugemuthet, fremde Sprachen zu lehren, namentlich Französisch und Lateinisch. Solche Forderungen kann man nur stellen, wenn man die Seminare bloß dem Namen nach kennt oder pädagogisch noch völlig unreif ist." Landwirthschaftliche und technologische Kenntnisse können ebenfalls von den Examinanden nicht gefordert werden, sofern Landwirthschaft und Technologie nicht Unterrichtsgegenstände der Volksschule sind. Eine Prüfung endlich im Turnen und im Orgelspiel könnte auch nur facultativ sein, weil nicht jeder Volksschullehrer zugleich Turnlehrer oder Organist ist oder sein muß. (Man denke an größere Städte und an kleine Landschulen, beim Turnen noch an Mädchenschulen und auch an reformirte und israelitische Schulen, wie an alle Elementarschulclassen und in Betreff des Orgelspielens an diejenigen Schulstellen überhaupt, mit welchen kein Organistendienst verbunden ist.) Demungeachtet ist es fast überall traditionelle Forderung an die Volksschullehrer, daß sie im Orgelspiel wenigstens so viel leisten, daß sie einen Choral ohne Fehler spielen. Ebenso scheint man in einzelnen Staaten darauf umzugehen, daß man alle jüngeren Volksschullehrer auch im Turnen prüfe.

Von selbst versteht es sich, daß die Prüfungsbehörde für das Volksschulwesen aus sachverständigen und urtheilsfähigen Männern bestehen soll, d. h. aus solchen, welchen selbst nicht nur ein höheres, beziehungsweise eben so hohes Maß von Kenntnissen und Fertigkeiten zukommt als den Examinanden, sondern welchen es auch möglich ist, aus der Leistung der letzteren in der kurzen Zeit der Prüfung einen richtigen Schluß auf den gesammten Stand der Kenntnisse und Fertigkeiten der einzelnen Examinanden zu ziehen und dabei das, was möglich ist und was gefordert werden soll, bestimmt im Auge haben. Daß vor unserm Jahrhundert ein Patron der Schulstelle oder ein Beauftragter desselben, ein Geistlicher oder zwei, hie und da ein Rentbeamter und bei Schulwahlen eine Commission der Ortsgemeinde eine Prüfung mit den Bewerbern um eine Schulstelle vornahmen, erklärt sich leicht aus dem damaligen primitiven Zustand der Volksschule und des ganzen Gemeindeschulwesens. Es ist aber auch allbekannt, welche unverantwortliche Nachsicht dabei geübt, welche Misgriffe gemacht worden, welche Parteilichkeiten und Privatrücksichten mit unterlaufen sind. Doch auch abgesehen davon, wie selten wäre es möglich, daß Ein Mann oder ein paar Männer gefunden würden, welche im Stande wären, bei den Anforderungen der gegenwärtigen Zeit in allen oben genannten Fächern gründlich zu examiniren und ein sicheres Urtheil nicht bloß über die Befähigung eines Examinanden überhaupt, sondern auch über das Maß seiner Tüchtigkeit in den einzelnen Fächern abzugeben? Es ist deswegen da und dort frühe schon (z. B. in Württemberg schon 1559) angeordnet worden, daß „die verordneten Kirchenräthe," d. h. die Mitglieder des Consistoriums mit diesem Geschäfte beauftragt wurden. Aber freilich finden wir auch bald, daß aus naheliegenden Gründen doch nicht das ganze Collegium an dem Prüfungsgeschäfte theilnahm, sondern dieses eben einem Mitglied der Behörde übertragen wurde. So war in kurzem der alte Uebelstand, wenn auch vielleicht etwas gemildert, wieder da. Die Unzuträglichkeiten übrigens, die

dabei sich herausstellten, führten doch nach und nach in verschiedenen deutschen Staaten, auch in der Schweiz dahin, daß eine Prüfungscommission unter dem Vorsitz eines Mitglieds der Oberschulbehörde aufgestellt wurde, welche das Geschäft der Prüfung der Volksschullehrer zu besorgen hat. Dies ist unstreitig das einzig Richtige, und es kommt nur darauf an, daß diese Commission zweckmäßig zusammengesetzt wird. Der Vorsitzende muß ein Mitglied der Oberschulbehörde sein. Wo aber das Consistorium nur Kirchenbehörde ist und mit der Leitung des Volksschulwesens nichts zu thun hat, da kann es wohl keinen Zweck haben, daß wie im Königreich Sachsen ein Mitglied desselben den Vorsitz bei der Schullehrerprüfung hat. Auch sollte dieser Vorsitz nicht einmal „irgend einem" Mitglied der Oberschulbehörde, das etwa Zeit und Lust dazu hat, übertragen werden, sondern nur demjenigen Rathe, welcher besonders die Anstellung und Beförderung der Volksschullehrer im Referate hat. Für diesen hat es ganz besondern Werth, die Leute sowohl bei der mündlichen Prüfung persönlich als auch die schriftlichen Leistungen der einzelnen möglichst genau kennen zu lernen. Mitglieder der Commission aber sollten keine Fachgelehrten sein, weder Universitätslehrer noch Lehrer an Gymnasien, polytechnischen Schulen u. s. w., weil diese entweder zu dem Bildungsstande der Examinanden sich nicht wohl herabzulassen vermöchten oder in Unterschätzung der Aufgabe des Volksschullehrers alles für „gut genug" zu erklären geneigt sein und darum bei der Beurtheilung von Misgriffen kaum frei bleiben könnten. Vielmehr eignen sich hiezu am besten Seminardirectoren und Seminarlehrer, Schulaufseher und gediegene Schullehrer. (Man könnte wegen der Prüfung in der Religion auch einen Geistlichen in die Prüfungscommission berufen; wenn aber das vorsitzende Mitglied der Oberschulbehörde selbst Theolog ist und ebenso diejenigen Commissionsmitglieder, welche in der Religion zu prüfen haben, Theologen sind, die das Vertrauen der Kirche genießen, so wird diese sich beruhigen können, auch wenn kein im Kirchendienst stehender Geistlicher an der Prüfung sich betheiligt.) Die Mitglieder der Commission theilen sich in das Geschäft so, daß je zwei die Prüfung in den ihnen angemessenen Fächern übernehmen, bei der mündlichen Prüfung alle zugegen sind, um sich über jeden Examinanden ein Urtheil zu bilden, und sowohl das Urtheil über die schriftliche Leistung, in welchem die beiden Referenten sich zu verständigen haben, als auch das, welches bei der mündlichen Prüfung gewonnen worden ist, in gemeinschaftlicher Sitzung nach der Prüfung zum Vortrag gebracht und auf diesen Grund das Prüfungszeugnis festgestellt wird. Man könnte vielleicht sagen, der Aufwand an Kraft, der auf diese Weise einer solchen Sache geschenkt wird, stehe in keinem Verhältnis zum Zwecke; darauf ließe sich aber erwidern, daß bei dieser Einrichtung eine größere Anzahl von Lehrern zu gleicher Zeit geprüft werden kann, daß die Gerechtigkeit eine möglichst genaue und sichere Kenntnis der einzelnen Examinanden fordert, und daß es für unser Volksschulwesen und die gesammte Volksbildung nichts weniger als gleichgültig ist, ob wir überhaupt infolge ungenauer Prüfung auch unbrauchbare Leute zu Volksschullehrern bekommen, und ob immer die geeignetsten Männer mit einer Schulstelle je nach ihren besonderen Bedürfnissen betraut werden können. Das Bewußtsein aber, daß die Prüfung in keinem Theile oberflächlich gehalten werde, wird sowohl die Lehrerbildner als auch die der Prüfung entgegengehenden Lehrer zu um so sorgfältigerer Vorbereitung antreiben, und die Ueberzeugung, daß bei der Prüfung mit Sachkenntnis und strenger Gerechtigkeit geurtheilt wird, wird dem Volk und den Behörden um so mehr Vertrauen in die Prüfungszeugnisse einflößen.

Was die Art und Weise der Prüfung und das Verfahren bei derselben betrifft, so ist zwischen der Prüfung der Kenntnisse, Prüfung der Fertigkeiten und Prüfung der Lehrhaftigkeit zu unterscheiden. Die erstere ist theils schriftlich zu halten, damit dem Examinanden Gelegenheit gegeben werde, zu zeigen, wie er in seinen Kenntnissen guten Zusammenhang habe und wie er sie geordnet, deutlich und richtig darzustellen wisse, theils mündlich, damit der Examinator den Examinanden an den verschiedensten

Digitized by Google

Puncten des Wissensstoffes anfassen kann und diesem Gelegenheit gegeben wird, seine Gewandtheit in mündlicher Darstellung, die bei dem Lehrer noch wichtiger ist als die schriftliche, an den Tag zu legen. Das eine ist von ebenso großer Bedeutung als das andere, und es wäre gut, wenn es die Zeit gestattete, in jedem Wissensfache sowohl mündliche als schriftliche Prüfung anzustellen; denn manche Lehrer verstehen trefflich zu schreiben, sind aber im mündlichen Ausdruck sehr ungeübt, und umgekehrt. Haben aber die Examinatoren bei den schriftlichen Prüfungen vor allem darob zu wachen, daß nicht mit irgend welcher fremder Hülfe gearbeitet werde, und bei der Beurtheilung der Arbeiten sich selbst zu hüten, daß sie nicht durch viele und schöne Worte mit wenig Inhalt oder durch richtigen Inhalt allein ohne gute Darstellung sich bestechen lassen: so muß man bei der mündlichen Prüfung noch mehr auf der Hut sein, daß man nicht entwickelnde (Unterrichts-) Fragen statt examinatorischer gebe, nicht durch Zwischenfragen dem in Verlegenheit befindlichen Examinanden nachhelfe oder durch schnelles Absprechen und Tadeln ihn einschüchtere, weil damit ein richtiges und sicheres Urtheil nicht gewonnen werden könnte. Beachtenswerth erscheint das, was Bormann in Betreff der mündlichen Prüfung aus langer Praxis als erprobt bezeichnet („Aus der Schule. 40 pädag. Sendschreiben", oder „Schulkunde. Vierter Theil" S. 60 ff.) Wir geben seine eigenen Worte: „Sie erinnern sich, daß Sie bei Ihrer mündlichen Prüfung einen Zettel empfiengen oder aus einer größeren Anzahl wählten, auf welchem eine Aufgabe aus demjenigen Gebiete verzeichnet war, in welchem Sie mündlich geprüft werden sollten. Es wurde Ihnen Zeit gelassen, sich auf das zu besinnen, was zu der Lösung dieser Aufgabe beigebracht werden mußte, und nun wurden Sie aufgefordert, sich frei in zusammenhängender Rede über den Ihnen aufgegebenen Gegenstand auszusprechen. Diese von Ihnen erforderte Leistung ward von dem Examinator durch keine Zwischenfrage unterbrochen, und die mündliche Prüfung vieler von Ihnen verlief, ohne daß der Prüfende auch nur Eine directe Frage an Sie richtete. Eine solche directe Frage trat nur da ein, wo Ihre Rede ins Stocken gerieth und der Examinator durch eine zurechthelfende Frage sie wieder in Fluß setzen wollte. So mußte jederzeit die Prüfung für die beste gelten, in welcher der Examinand die ihm gestellte Aufgabe von Anfang bis zu Ende ohne Einhülfe und ohne Anstand löste und mithin der Examinator gar keine Veranlassung fand, das Wort zu nehmen, sondern lediglich an ihrer selbständigen Lösung sich erfreute." Die Gründe, um welcher willen Bormann diesem Verfahren den Vorzug gibt, mögen in der angef. Schrift selbst nachgelesen werden. — Bei der Prüfung der Fertigkeiten taugt es nicht, allen Examinanden bloß die gleichen Aufgaben zu geben. Dies ist zwar zweckmäßig, um daran zu erkennen, ob alle Examinanden das unerläßliche Maß von Fertigkeiten sich angeeignet haben, und in welchem Grade sie regelrecht, genau und schön das Nöthige leisten. Aber man muß denen, welche weiter vorgeschritten sind, auch Zeit und Gelegenheit geben, das Maß und den Umfang von Fertigkeiten zu zeigen, zu welchem sie gelangt sind. So erst kann das Zeugnis, das man ihnen zu geben hat, gerecht werden. Was aber die Prüfung der Lehrhaftigkeit anlangt, so sollte zwischen der Entlassungsprüfung der Seminaristen behufs ihrer Verwendung als Lehrgehülfen, Hülfslehrer u. s. w. und zwischen der eigentlichen Dienstprüfung behufs einer definitiven Anstellung besonders hierin ein Unterschied gemacht werden. Wird in Betreff der Kenntnisse und Fertigkeiten bei beiden Prüfungen die gleiche Forderung gestellt, der gleiche Maßstab angelegt: so erfordert dagegen sowohl die Gerechtigkeit als der Zweck der Prüfung, daß hinsichtlich der Lehrhaftigkeit bei der zweiten Prüfung die Forderung höher gestellt, ein anderer Maßstab angelegt werde als bei der ersten, weil jener weit mehr Zeit, Gelegenheit und Verpflichtung zur unterrichtlichen Uebung vorangegangen ist als dieser, und weil es sich bei jener vorzugsweise darum handelt, wohin der Mann zu stellen, wie seine Kraft am zweckmäßigsten zu verwenden sein werde. Ueberdies ist bei dem Volksschullehrer die rechte Lehrhaftigkeit neben dem erforderlichen Maß von Kenntnissen und Fertig-

keiten von viel höherem Werthe als ein großes Maß von Kenntnissen und Fertigkeiten ohne ein wohlausgebildetes Lehrgeschick. Und darauf müßen die jüngeren Lehrer eben auch durch die Art und Weise der künftigen Anstellungsprüfung von Anfang an hingewiesen werden. Wenn man sich daher zwar bei den in die Berufsthätigkeit übertretenden Seminaristen mit einer kürzeren Lehrprobe aus Einem Unterrichtsfache wird begnügen müßen, um ein wenn auch noch etwas unbestimmtes Bild von ihrem Lehrtalente überhaupt zu bekommen: so sollte bei der zweiten Prüfung die Lehrprobe sich auf mehrere Fächer erstrecken und in jedem eine längere Zeit dauern, damit von der Lehrhaftigkeit des einzelnen nun ein möglichst vollständiges Bild gewonnen würde, wie dies u. a. in der württ. Minist.-Verfügung „in Betreff der Prüfung für das realistische Lehramt v. 20. Juli 1864" angeordnet worden ist: „Die Befähigung zur definitiven Anstellung hängt von der den Abschluß des Prüfungsverfahrens bildenden Ablegung einer förmlichen Lehrprobe ab." (Art. 1.) „Die Lehrprobe hat sich auf mehrere Prüfungsfächer — — zu erstrecken und ist den Candidaten der Reallehrerprüfung an Schülern niederer Realclassen, den Professoratscandidaten theils an solchen, theils an Schülern von Oberrealclassen abzunehmen." (Art. 14.) Reg.-Bl. für das K.-R. Württ. 1864. Nr. 14.

Die Wirkung der Prüfung ist nach Zeit und Zweck verschieden zu bezeichnen. Vor dem Eintritt in die Berufsthätigkeit überhaupt (d. h. bei dem Austritt aus dem Seminar) hat die sog. erste Prüfung bei denen, welche sie glücklich bestanden haben, die Wirkung, daß dieselben sofort im öffentlichen oder Privatdienste an Schulen und Anstalten hülfsweise verwendet werden können. Die Wirkung der zweiten Prüfung aber ist der Ausspruch ihrer Befähigung zu definitiver Anstellung. Zwischen beiden sollte überall ein gewißer Zeitraum von einigen Jahren bestehen, vor dessen Ablauf die Zulassung zur zweiten Prüfung nicht stattfindet, damit die jungen Männer nicht zu unreif in den definitiven Dienst eintreten (man denke an patronatische Anstellungen) und hinsichtlich ihrer Fortbildung längere Zeit gehörig in Athem erhalten werden. (Die Größe dieses Zeitraums ist in den verschiedenen deutschen Staaten nach den Verhältnissen ziemlich verschieden.) Auf der andern Seite ist es aber auch weder ein gutes Zeichen noch von guten Folgen, wenn der einmal geprüfte Lehrer die zweite Prüfung weit hinausschiebt. Wie es nämlich bald geringes Selbstvertrauen, bald Mangel an Fleiß in der Fortbildung, bald ein allzuschwaches Verlangen nach selbständiger Wirksamkeit verräth: so kann es die Folge haben, daß ein solcher Lehrer von Jahr zu Jahr mehr von einem ernstlichen Studium abkommt und dahin gelangt, sich eben gehen zu lassen, und damit auf lebenslang in geistige (mitunter auch sittliche) Schlaffheit und Impotenz verfällt. Es sollte darum im Interesse der Lehrer sowohl als der Schulen die Zeit festgesetzt werden, innerhalb welcher die zweite Prüfung erstanden werden muß (in Preußen sind es 5 Jahre nach der ersten Prüfung), widrigenfalls die Entlassung der Säumigen aus dem Schuldienste erfolgt. Am meisten möchte sich die Anordnung empfehlen, nach welcher alle diejenigen, welche die erste Prüfung mit einander erstanden haben, nach einer bestimmten Zahl von Jahren auch die zweite miteinander zu erstehen hätten. — Ob auch eine Beförderungsprüfung, wie sie z. B. im K.R. Sachsen noch unbeanstandet fortbesteht, nothwendig sei, ist eine Frage, die sich verschieden beantworten läßt. Auf der einen Seite kann man sagen, daß der Lehrer, welcher auf eine bessere Stelle befördert zu werden wünscht, in der Aussicht auf die zuvor zu erstehende Prüfung immer eine Mahnung zur Fortbildung hat, die um so mehr zu schätzen ist, je weniger sich sonst äußere Anspornung zu derselben im Volksschulstande gewöhnlich findet, und daß es der Behörde von Werth sein muß, nach einer Reihe von Jahren den Mann hinsichtlich seiner Berufstüchtigkeit einmal wieder genauer kennen zu lernen. Auf der andern Seite läßt sich aber sagen, daß in anderen Berufskreisen, wenn einer einmal definitiv angestellt ist, eine Beförderungsprüfung nirgends

ſtattfindet, daß man vielmehr den Mann jetzt in ſeinem Arbeitsfelde und aus ſeinen Leiſtungen kennen lernen muß, ſowie daß ein Studium, das bloß den Zweck der Vorbereitung auf die Prüfung hat, doch nur von ephemerem Werthe wäre, und der, der eine weitere Prüfung nicht erſtehen mag, eben auf Beförderung verzichtet und mit den faſt allzu beliebt gewordenen Alterszulagen ſich begnügt, dabei aber den Stillſtand in ſeiner Fortbildung eben nicht ſehr beklagt. Wo aber, wie z. B. in Oeſterreich die Volksſchulſtellen in verſchiedene Stufen eingetheilt ſind, da verſteht es ſich von ſelbſt, daß ein Lehrer, der zuerſt nur die Prüfung für eine niederere Stufe erſtanden, durch eine nachfolgende Prüfung ſeine Befähigung zum Vorrücken auf eine höhere Stufe nachzuweiſen hat. Ob auch eine beſondere Prüfung zu Erlangung einer Oberlehrers- (Schuldirectors-) Stelle nöthig ſei, iſt ſehr zu bezweifeln, da neben den früher ſchon dargelegten hervorragenden Kenntniſſen und Fähigkeiten der Beruf des Oberlehrers vorzugsweiſe ſolche Eigenſchaften erfordert, welche nicht in einer Prüfung, ſondern nur in längerer amtlicher Wirkſamkeit an den Tag gelegt werden können. — Die vielleicht allgemeine Sitte, daß man bei den Prüfungszeugniſſen verſchiedene Stufen (Claſſen) mit bald mehr bald minder ſchmeichelhaften Prädicaten macht, dürfte etwa bei der erſten Prüfung beanſtandet werden, weil es ſich hier im weſentlichen doch nur darum handelt, ob ein Candidat für den Lehrerberuf überhaupt brauchbar iſt oder nicht*); bei der zweiten Prüfung aber, bei welcher es ſich darum handelt, für welche Art von Schulſtellen der zuvor im allgemeinen für befähigt erklärte Lehrer nunmehr ſich eigne, wird ſie jedenfalls beibehalten werden müßen. Nur ſollte man in den Prädicaten immer ein richtiges Maß einhalten, daß ſie weder zu Selbſtüberſchätzung noch zu Verletzung des Ehrgefühls gereichen. Ein ungünſtiges Ergebnis der Prüfung hat die Wirkung, daß entweder der Geprüfte nur für den Unterricht in einzelnen Fächern, z. B. Muſik, Zeichnen, Kalligraphie für befähigt erklärt oder daß die Befähigung für den Unterricht überhaupt in Abrede geſtellt wird. Im erſteren Falle kann der Betreffende als Fachlehrer angeſtellt werden; wollte er aber im ganzen für befähigt erklärt werden, ſo hätte er ſich noch einer weiteren Prüfung zu unterziehen, um die Vervollkommnung der zuvor mangelhaft erfundenen Kenntniſſe und Fertigkeiten zu erweiſen. Im letzteren Falle aber muß der Candidat, wenn er nicht alsbald vom Lehrerberuf abſtehen will, jedenfalls noch einmal die Prüfung in ihrem ganzen Umfang erſtehen, und das ſo oft, bis er die erforderlichen Kenntniſſe, Fähigkeiten und Lehrhaftigkeit an den Tag legt. Doch ſollte, weil auf Gründlichkeit und durch Uebung zu erlangende Fertigkeit alles ankommt, vor einem Jahre niemand zur wiederholten Prüfung zugelaſſen, und die Geduld der Prüfungsbehörde nicht zu ſehr ausgedehnt, ſondern, wie es in einigen Staaten eingeführt iſt, jeder, der dreimal nach einander nicht beſteht, ganz und für immer abgewieſen werden. Bei den Seminariſten verſteht es ſich von ſelbſt, daß ſie auch nicht hülfsweiſe angeſtellt werden können, bis ſie die Prüfung mit günſtigem Erfolg erſtanden haben. Ob aber die, welche zwar in der erſten, aber nicht in der zweiten Prüfung beſtanden ſind, noch ferner hülfsweiſe im Schuldienſte zu verwenden ſind, darüber ſind die Anſichten getheilt. Die dafür ſtimmen, ſagen, der Stand der Dinge ſei ſo anzuſehen, als wäre die zweite Prüfung noch nicht erſtanden worden, und die Berechtigung zum Unterrichten beſtehe ſomit von der erſten Prüfung her noch fort. Die aber dagegen ſtimmen, meinen, daß der Mann ſeit der erſten Prüfung in ſeinen Kenntniſſen ꝛc. rückwärts gegangen und nun durch die zweite Prüfung

*) Nach unſerer Anſicht mag es zwar hinreichen, wenn man dem Candidaten nach der erſten Prüfung in dem ſchriftlichen Zeugnis, welches er ſelbſt in die Hand bekommt, nur eben das bezeugte, daß er im allgemeinen für befähigt erkannt worden iſt, aber für die Behörde hat es denn doch Intereſſe, für die richtige Verwendung der jungen Lehrer an den Einzelzeugniſſen Anhaltspuncte zu haben, und auch die Ergebniſſe der erſten Prüfung mit denen der zweiten im einzelnen vergleichen zu können, und wir möchten daher die Fixirung der verſchiedenen Stufen in den einzelnen Prüfungsgegenſtänden nicht für entbehrlich halten. D. Red.

der Beweis gegeben sei, daß er für das Unterrichten überhaupt nicht befähigt sei, also vom Dienste sich zurückziehen müße, bis er bessere Kenntnisse nachgewiesen haben werde. Diese Ansicht würde wohl die allgemeine sein, wenn nicht theils Mitleid mit der äußeren Lage des Mannes, theils da und dort empfindlicher Mangel an Lehrkräften zu der andern führte. Wenn gleich darüber der Stab nicht zu brechen ist, so sollte doch der Zweck der Prüfung, das innere Gedeihen unserer Volksschulen, am meisten ins Gewicht fallen. **Stockmayer.**

Prüfung der Lehrer an höheren Schulen. Nachdem in Deutschland hauptsächlich durch den großartigen Einfluß F. A. Wolfs sich ein besonderer Stand der Gymnasiallehrer von den Theologen loszulösen und auszubilden begonnen hatte, ließ sich bald die Nothwendigkeit erkennen, demselben durch geordnete Staatsprüfungen genauere Grenzen und feste Bildungsbahnen anzuweisen. Dieses Bedürfnis trat um so dringender hervor, je mehr neben der classischen Philologie auch die übrigen Unterrichtsfächer ihre Ansprüche geltend machten; außerdem konnte gegenüber dem Berufungsrechte der städtischen und sonstigen Patronate der Staat seine Oberaufsicht und seine Theilnahme für das wichtige Gebiet des höheren Unterrichts nicht wirksamer und zweckmäßiger bethätigen, als dadurch, daß er nur die Anstellung geprüfter Lehrer gestattete und daß er die Grundsätze für diese Prüfung vorschrieb und selbst zur Anwendung brachte. So erschien in Preußen nach den veralteten Verordnungen des vorigen Jahrhunderts das Edict vom 12. Juli 1810 unter dem vorwiegenden Einflusse W. von Humboldts und der Mitarbeit Schleiermachers, Süverns und Wolfs, und als dieses dem steigenden Bedürfnisse und der stets wachsenden Gliederung des Schulunterrichts nicht mehr entsprach, das von Joh. Schulze ausgearbeitete Prüfungsreglement vom 20. April 1831. Auch dieses Reglement erfuhr theils durch die Schwankungen in dem Bildungsstande der Gymnasiallehrer, theils durch die zunehmenden Unterrichtsansprüche einzelner Wissenschaften mannigfache Zusätze und Abänderungen, unter denen besonders die Erlasse vom 3. und 4. Februar 1838 über die Verschärfung der Prüfung und die ausnahmsweis zu verleihende Lehrfähigkeit für die unteren Classen, vom 21. Dec. 1841 und vom 10. Aug. 1853 über die Zulassung von Theologen zum Schulamt, vom 14. Dec. 1839 über die Prüfung in den Naturwissenschaften und vom 11. Aug. 1854 desgleichen in den neueren Sprachen hervorzuheben sind. Der Nachdruck, welchen man der Bildung sämmtlicher Schulamtscandidaten in der Religion und Philosophie beimaß, gab sich besonders in dem Erlaß vom 3. März 1848 kund, welcher bei ungenügender Allgemeinbildung in diesen Fächern die feste Anstellung versagte, sowie in dem leider nur unvollkommen zur Ausführung gediehenen Erlaß vom 9. Dec. 1853, durch welchen die theologischen Facultäten zu allgemeinen religionswissenschaftlichen Vorlesungen für nicht-theologische Schulamtscandidaten angeregt werden sollten. Da durch diese Zusatzverordnungen die klare und sichere Handhabung des Reglements vom J. 1831 beträchtlich erschwert worden war und seine Anwendung nicht unerheblichen Schwankungen bei den einzelnen Prüfungsbehörden unterlag, so ist das gesammte Prüfungswesen für das höhere Schulamt gegenwärtig durch den Erlaß vom 12. Dec. 1866 neu geordnet und zusammengefaßt worden. Mit der Prüfung der Candidaten wurden in Preußen ursprünglich die wissenschaftlichen Deputationen bei einzelnen Provincialregierungen beauftragt, an deren Stelle seit 1817 in sämmtlichen Provinzen mit Ausnahme von Posen wissenschaftliche Prüfungscommissionen traten; die Ausnahme erklärt sich aus dem Umstande, daß Posen einer besonderen Universität entbehrte. Diese Commissionen, ursprünglich und sachgemäß als wissenschaftliche Deputationen der Provincialschulcollegien eingesetzt, gewannen im weiteren Verlauf eine selbständigere Stellung, obwohl ihr ursprünglicher Charakter weder ausdrücklich aufgehoben ist noch auch nach der Natur der Sache gänzlich aufgehoben werden kann. — Wie in Preußen, so führte auch in den übrigen deutschen Staaten das gleiche Bedürfnis allmählich zu ähnlichen Einrichtungen, unter denen hier besonders die Verordnungen für Hannover

Digitized by Google

von 1831, 1853 und 1860, für Baiern von 1853, für Oestreich von 1856, für Holstein von 1857, für Nassau von 1863 und für Württemberg von 1865 erwähnt werden mögen; die Grundzüge der künftigen Prüfungsordnung für Baden sind in Magers päd. Revue (Bd. 44 S. 235 v. J. 1856) mitgetheilt. Einige dieser Erlasse sind zwar infolge neuerer Ereignisse zugleich mit der Selbständigkeit der betreffenden Staaten in Wegfall getreten; sie sollen gleichwohl nachstehend soweit in Betracht gezogen werden, als sie zur Erläuterung der verschiedenen Grundsätze und Systeme für die Prüfung dienen können. Vergl. außer den angeführten gesetzlichen Bestimmungen Wiese d. höhere Schulwesen in Preußen S. 545—552; Bonnell in dieser Encyklopädie unter dem Artikel „Preußen, höhere Schulen" S. 299—307; das Reglement vom 20. April 1831 u. s. w. mit den späteren Erläuterungen, Berlin 1865, Enslin; Langbein päd. Archiv 1866 S. 476 und Roth, Gymnasialpädagogik S. 813 für Württemberg; Berliner Zeitschrift für Gymnasialwesen 1865 S. 246 für Nassau, und S. 709 für Holstein; Protokolle der 14. westfäl. Directorenconferenz 1860 S. 2—19; Paldamus Studien zum Gymnasialwesen in den N. Jahrbb. für Phil. und Päd. Bd. 74 S. 73; C. Lange ebendas. Bd. 78 S. 483.

Die vorerwähnten Prüfungsordnungen lassen sich im wesentlichen in zwei Gruppen zusammenfassen: in der ersten, für welche Württemberg als Muster gelten kann, treten die unmittelbaren Forderungen der Schule und des Lehramts in den Vordergrund; in der zweiten, welcher Preußen und Oestreich angehören, ist der entscheidende Nachdruck auf die selbständige wissenschaftliche Bildung des Candidaten in seinem besonderen Fache gelegt. Dieser Unterschied ist allerdings nicht mit solcher Schärfe ausgeprägt, um zu völlig entgegengesetzten Systemen zu führen, vielmehr handelt es sich nur um das Ueberwiegen des einen oder andern Gesichtspuncts; er ist indes bemerkbar und wichtig genug, um eine nähere Betrachtung zu fordern, um so mehr als bei der Feststellung der allgemeinen Grundsätze auf denselben zurückgegangen werden muß. Jene vorwiegende Berücksichtigung des praktischen und gemeinsamen Schulbedürfnisses zeigt sich zunächst darin, daß von der Behörde sämmtlichen Candidaten eines Termins dieselbe schriftliche Aufgabe gestellt wird, welche sich sonach nicht an die besonderen Studien der einzelnen Candidaten anschließen, sondern nur aus dem Gebiete des allgemein Nothwendigen gewählt werden kann (§ 5 der württemberg. Prüfungsordn.). Sie zeigt sich ferner in der genauen Bestimmung der einzelnen Schriftsteller, deren Verständnis gefordert wird (§ 9 und 19), und demzufolge in der Beschränkung der Prüfung auf bestimmte mit dem Schulunterricht unmittelbar verbundene Wissenszweige. Endlich findet dieselbe ihren deutlichen Ausdruck in der vorwiegenden Geltung der classischen und deutschen Philologie, deren Studium von sämmtlichen Candidaten gefordert wird (§ 8 und 17), in den verhältnismäßig geringen Anforderungen an die geschichtliche Bildung derselben (§ 20) und in dem Umstande, daß die Mathematik nicht nur unter die facultativen Fächer verwiesen, sondern auch die Prüfung auf die elementaren Theile dieser Wissenschaft beschränkt ist. Es ist allerdings richtig, daß Ausdehnung und Tiefe der einzelnen Forderungen doch wesentlich von dem wissenschaftlichen Standpuncte des Examinators abhängt; allein im ganzen wird sich nicht verkennen lassen, daß durch diese Prüfungsordnung von der überwiegenden Mehrzahl der Candidaten ein fest bestimmtes Maß gleichartiger Kenntnisse gefordert wird, welches sich nach den unmittelbaren Ansprüchen der Schule regelt. Hieraus entspringt der große Vortheil, daß die so gebildeten Candidaten leicht und bequem in den verschiedenen Schulämtern zu verwenden sind; und bei dieser Gleichartigkeit der Vorbildung wird nicht nur den Directoren die Aufrechterhaltung der Einheit im Lehrplan und in der Methode erleichtert, sondern auch die Staatsbehörde darf mit ziemlicher Sicherheit dieselben Leistungen von den verschiedenen Anstalten fordern und erwarten. Daß dagegen durch die Prüfungsordnungen in Preußen, Oestreich und ebenso bisher in Nassau und Hannover der wissenschaftlichen Richtung der Candidaten mehr Selbständigkeit

und Freiheit der Bewegung eingeräumt ist, erhellt zunächst aus der größeren Zahl der Prüfungsfächer (§ 11 der neuen preuß. Verordn.), denen für das Zeugnis und die künftige Berufsstellung ein im wesentlichen gleiches Gewicht zukommt. Es erhellt ferner aus der Bestimmung, daß jedem Candidaten unter Berücksichtigung seiner Studien eine besondere Aufgabe für die schriftliche Prüfungsarbeit gestellt wird (§ 13) und daß er sogar diese Arbeit durch seine gedruckte Doctordissertation zu ersetzen befugt ist (§ 14), für welche er doch den Gegenstand früher selbst gewählt hat. Es erhellt endlich aus den bedeutend höheren Forderungen, welche an die künftigen Lehrer der Geschichte (§ 26), der Mathematik (§ 29) und der Naturwissenschaften (§ 30) gerichtet werden, wie aus dem Umstande, daß selbst für die Philologen eine genaue Bezeichnung und Begrenzung derjenigen classischen Schriftwerke vermieden worden ist, mit welchen sie sich beschäftigt haben sollen (§ 23). Außer der Religion, welche auch in der ersten Gruppe der Prüfungsordnungen ihre Bedeutung behauptet, treten also nicht nur die neueren Sprachen und das mathematisch-naturwissenschaftliche Fach als vollberechtigt neben dem philosophisch-historischen Fache auf (§ 11), sondern selbst innerhalb dieser Fächer erhält die Geschichte gegenüber der classischen Philologie, und andererseits die Naturwissenschaften gegenüber der Mathematik eine besondere Geltung, wenn auch selbstverständlich von dem künftigen Lehrer der einen Wissenschaft gleichzeitig eine elementare Bildung in dem verwandten Fache gefordert wird. Durch diese Verschiedenartigkeit der Vorbildung und durch die größere Freiheit, welche dem wissenschaftlichen Streben der Candidaten vergönnt ist, wird unstreitig ebenso das Geschäft der Prüfung erschwert, als die Verwendbarkeit der Candidaten beschränkt, da dieselben nur nach ihrer besonderen Befähigung beschäftigt werden können. Für die Gymnasialdirectoren wird ferner die Wahrung der Unterrichtseinheit schwerer, da sie nicht nur gelegentlich den besonderen didaktischen Neigungen ihrer Lehrer zu steuern, sondern auch wohl den Widerstreit auszugleichen haben, welchen die Lehrer der verschiedenen Unterrichtsfächer leicht versucht sind in vermeintlicher Vertretung ihrer besonderen Wissenschaft anzuregen. Endlich werden die einzelnen Schulen, wenn sie auch im allgemeinen den gesetzlichen Anforderungen genügen, doch eine gewiße Verschiedenartigkeit der Leistungen und ein besonderes Gepräge aufweisen, je nachdem sie für das eine oder andere Unterrichtsfach besonders begabte und wissenschaftlich tüchtige Lehrer besitzen. Indes wie unläugbar diese Schwierigkeiten auch sind, so entspricht doch die mannigfaltigere Gliederung der Prüfung und die den Candidaten für ihre Vorbildung eingeräumte größere Freiheit ebensowohl dem Entwicklungsgange der verschiedenen Wissenschaften als schließlich dem Unterrichtsbedürfnisse, sofern dasselbe sich nicht nur auf die Ueberlieferung einer bestimmten Wissenssumme und auf die Einübung gewißer Fertigkeiten, sondern mehr noch auf die wissenschaftliche Anregung der Schüler und auf ihre Erziehung zu geistiger Kraft und Selbständigkeit richtet. Dies wird unten noch näher begründet werden.

Andere Unterschiede zwischen den aufgeführten Prüfungsordnungen, welche jedoch mit den beiden bezeichneten Gruppen nicht zusammenfallen, ergeben sich zunächst aus der Verbindung oder Trennung der theoretischen und praktischen Prüfung. Die Abzweigung und spätere Ableistung der praktischen Prüfung war bisher am schärfsten in Nassau durchgeführt (§ 3 und 17 der dortigen Prüfungsordn.) und findet jetzt auch in Preußen insofern einen genaueren Ausdruck, als die Probelectionen in der Regel erst am Ende des Probejahrs und zwar dann nicht mehr vor der wissenschaftlichen Prüfungsbehörde, sondern vor dem Schulrath abgehalten werden sollen (§ 40). Ferner sind in Württemberg unabhängig von den Zeugnisgraden zwei verschiedene Arten der Prüfung, nämlich für das Präceptorat und das Professorat oder mit anderen Worten für die unteren und die oberen Classen festgesetzt, während in den meisten anderen Staaten diese verschiedene Befähigung bei einer und derselben Prüfungsart durch die Zeugnisgrade ausgedrückt wird. Endlich werden die katholischen Religionslehrer einer besondern Staatsprüfung nicht unterzogen, da sie Geistliche sind und die Ermittelung

ihrer Fachbildung deshalb der geistlichen Behörde anheimfällt; in Preußen haben dieselben jedoch (§ 27) ihre didaktische Befähigung und eine genügende Kenntnis der hebräischen Sprache vor der wissenschaftlichen Prüfungscommission darzuthun. Dagegen unterliegen die evangelischen Religionslehrer in Preußen einer bestimmten Prüfung, welche indes für Candidaten der Theologie, sofern sie ihre theologische Prüfung gut bestanden haben, vereinfacht und hauptsächlich auf die Darlegung didaktischer Einsicht beschränkt ist. Aehnliche Erleichterungen finden sich für diese Gattung der Religionslehrer auch in Württemberg und Baden.

Bei Feststellung der allgemeinen Grundsätze fragt sich zunächst, welcherlei Vorbildung von den Candidaten verlangt werden soll. In diesem Bezuge muß als Regel gelten, daß dieselben zuvor das Gymnasium und den Universitätscursus zurückzulegen und also bei ihrer Meldung das Zeugnis der Reife von einem Gymnasium und ebenso ein Zeugnis über das vollendete Triennium oder besser Quadriennium auf der Universität einzureichen haben. Allerdings kommen einzelne Fälle vor, in denen anders gebildete Candidaten, z. B. ehemalige Elementarlehrer, durch ungewöhnliche Begabung und ein hervorragendes Streben auch für den höheren Schuldienst sich befähigt haben; allein dieselben werden dann auch im Stande sein, die Maturitätsprüfung nachträglich zu bestehen. Hierzu sind sie aber hauptsächlich wegen der nothwendigen Einheit des Gymnasialunterrichts zu verpflichten, an welcher sie nicht im Stande sind ihrerseits mitzuarbeiten, falls sie sich in ihrer ganzen Bildung auf ein einzelnes Fach beschränken und der auf den Gymnasien bezweckten und durch die Maturitätsprüfung nachzuweisenden geistigen und wissenschaftlichen Allgemeinbildung entrathen. Dies gilt namentlich für die Lehrer der neueren Sprachen; wenn dieselben nicht einen gründlichen grammatischen Unterricht in den alten Sprachen nach bewährter Methode erhalten haben, so können sie zwar ihren Schülern eine gewiße Fertigkeit in der Handhabung der fremden Sprache beibringen, allein sie vermögen nicht ihren Unterricht mit den sonst für den gymnasialen Sprachunterricht festgestellten Grundsätzen in Einklang zu bringen und hieraus diejenigen bildenden Beziehungen zu schöpfen, welche allein den Unterricht in den neueren Sprachen auf Gymnasien ebenso zu fördern als zu rechtfertigen geeignet sind. Da jedoch von diesen Lehrern Richtigkeit der Aussprache, Wahl eines guten Ausdrucks und Fertigkeit im mündlichen Gebrauch der neueren Sprachen zu fordern ist, so darf ihnen wohl ein geringer Theil des Universitätscursus erlassen werden, falls sie sich über einen zweckmäßig benutzten Aufenthalt von einiger Dauer in den betreffenden fremden Ländern ausweisen können (§ 6 der nassauischen, § 3 der preuß. Verordn.); die Maturitätsprüfung kann ihnen aber auch so nicht erspart werden. Aus ähnlichen Gründen darf der Universitätscursus für künftige Mathematiker u. dgl. durch den Besuch einer Fachschule z. B. eines Polytechnicums nicht ersetzt, sondern höchstens zu einem kleinen (geringer als im bad. Entw. § 2 zu bemessenden) Theile ergänzt werden. Denn bei der fortgehenden Theilung und sogar Entfremdung der Fachwissenschaften unter einander ist es um so nothwendiger, daß die künftigen Lehrer auf der Universität eine lebendige und fruchtbringende Anschauung dessen in sich aufnehmen, was allen Wissenschaften gemeinsam ist und sie erst zu solchen macht; dies ist der einzige Weg, um sie mit der erforderlichen Achtung für andere Wissenszweige zu erfüllen und für ihr künftiges Berufsleben über Ziel, Mittel und Werth einer einheitlichen Geistesbildung der Jugend aufzuklären. Andernfalls laufen sie nicht nur die ohnehin naheliegende Gefahr, dem von ihnen vertretenen Lehrfach ein übermäßiges Gewicht beizulegen und die Kräfte der Schüler für dasselbe zu sehr in Anspruch zu nehmen, sondern sie vermögen auch nicht, die für die verschiedenen Wissenschaften verschiedenen Methoden zu achten und zu würdigen, was doch für das einheitliche Zusammenwirken eines Lehrercollegiums unbedingt nothwendig ist. Eine andere Frage ist, ob für künftige Lehrer der Mathematik und der Naturwissenschaften das Maturitätszeugnis eines Gymnasiums durch ein solches von einer Realschule ersetzt werden darf.

Digitized by Google

Sind die Realschulen nicht Fachinstitute, sondern Stätten für eine allgemeine und einheitliche Geistesbildung, wie ihnen dies in Preußen seit 1859 als Ziel ausdrücklich vorgezeichnet ist, so dürfte sich jene Frage bejahen lassen; allein es wird doch rathsamer sein, vor der gesetzlichen Feststellung dieser Ausnahme den Realschulen noch einige Frist für ihre innere Gestaltung und zur Gewinnung bewährter Unterrichtsmethoden zu gönnen.

Betreffs des allgemeinen Charakters der Prüfung ziemt es sich zuerst die gesetzlichen Forderungen mit Strenge und eindringender Gründlichkeit zur Geltung zu bringen, nicht nur weil andernfalls eine ungerechte und unzuläßige Ungleichheit unter den einzelnen Prüfungen unvermeidlich ist, sondern mehr noch um die Unfähigen und geistig Trägen von diesem so wichtigen Berufe fern zu halten. Denn die praktische Thätigkeit des Candidaten wendet sich sofort an das jugendliche Geistesleben, welches mit aller Sorgsamkeit vor den Versuchen des Ungeschicks, der Unwissenheit und der Läßigkeit behütet werden muß. Von den Lehrern an höheren Unterrichtsanstalten wird vielleicht mehr als in irgend einem andern Amte eine eigenthümliche Durchdringung von wissenschaftlichem Streben, hingebender Thätigkeit und idealer Berufsauffassung gefordert; die Schwierigkeit dieser Aufgabe muß also ihren entsprechenden Ausdruck schon bei der Prüfung für das Lehramt finden, falls nicht allmählich, aber ganz unabwendbar die Wirksamkeit des gesammten Lehrerstandes sinken soll. Ohnehin ist das Leben eines unfähigen Lehrers ein so trauriges, daß dem ungenügend Vorgebildeten selbst durch seine rechtzeitige Zurückweisung die größte Wohlthat erwiesen wird.

Ferner sind, wie schon oben angedeutet, die Prüfungsforderungen mehr auf gründliche Vertiefung in eine Wissenschaft als auf encyklopädische Breite des Wissens zu richten, und ebenso verdient, was hiermit zwar nächst verwandt, aber doch nicht dasselbe ist, der wissenschaftliche Charakter der Bildung vor der mehr pädagogischen Vorbereitung zu unmittelbarem Schulgebrauch entschieden den Vorzug. In beiderlei Bezuge darf nicht verkannt werden, daß zu wahrer geistiger Anregung und zur ausgiebigen Verwendung einer Wissenschaft für den Schulunterricht nur derjenige befähigt ist, welcher einerseits in den strengeren wissenschaftlichen Methoden heimisch geworden ist und mittelst ihrer sich leicht in den Besitz der verwandten Hülfsfächer zu setzen vermag, und welcher andererseits aus einem wohlgeordneten und gründlichen Quellenstudium diejenige Frische der Auffassung und Darstellung geschöpft hat, welche allein dem Unterrichte die belebende und erziehende Kraft sichert. Wenn deshalb nach § 23 der neuen preuß. Verordnung die Art der Prüfung in der Philologie dem Trachten nach einem breiten encyklopädischen Wissen nicht Vorschub leisten, sondern den Erweis eines auf ein engeres Gebiet beschränkten Studiums, welches Selbständigkeit der Forschung und des Urtheils erkennen läßt, höher anschlagen soll, so verdient diese Bestimmung nicht nur für die Philologie volle Billigung, sondern auch eine gleichmäßige Anwendung auf die übrigen Wissenschaften. Demnach darf bei den Candidaten der Philologie die Prüfung nicht auf bestimmt ausgewählte Schriftsteller oder gar auf einzelne Werke derselben beschränkt werden, sondern sie hat in diesem Betracht eine freiere und wissenschaftlichere Richtung zu verfolgen, wenn sie auch hauptsächlich die in den oberen Gymnasialclassen gelesenen Schriftsteller berücksichtigt. Ebenso hat sie nicht lediglich die Einzelkenntnis dieser Schriftsteller für den unmittelbaren Schulgebrauch ins Auge zu fassen, sondern auch und zwar besonders die mit ihnen verknüpften wissenschaftlichen Probleme und die Stellung dieser Probleme innerhalb der geschichtlichen Entwicklung der Philologie wie innerhalb der Alterthumswissenschaft überhaupt zu erörtern; und hieraus ergiebt sich ferner, daß in diesem wie in den übrigen Prüfungsfächern auf eine wenn auch nicht erschöpfende, so doch ausreichende Kenntnis des gelehrten Apparats und der Geschichte der betreffenden Wissenschaft gedrungen werden muß. In gleicher Weise ist betreffs der Geschichte zu verfahren, für welche also keineswegs eine genauere Kenntnis der Thatsachen (nach dem

Digitized by Google

Vorschlage der westfälischen Directorenconferenz, vgl. § 20 der württ. Verordn.) ohne besonderes Quellenstudium genügt. Vielmehr hat auch in der Geschichte sich die Prüfung auf die Kenntnis und Behandlung der Quellen nach den neueren wissenschaftlichen Methoden, namentlich auch betreffs des Mittelalters, zu richten; andernfalls wird der Geschichtslehrer zwar im Stande sein, ein bestimmtes geschichtliches Material nach den neueren Hülfsmitteln einzuüben, allein zur Gewinnung der eigenthümlichen Bildungsergebnisse des Geschichtsunterrichts in sittlicher und geistiger Hinsicht wird es ihm an selbständiger Sicherheit und an Lebendigkeit der Anschauung gebrechen. Bei dieser Formulirung der wissenschaftlichen Forderungen werden dann freilich nicht eben viele Candidaten die gleich hohe Bildung in der Philologie und in der Geschichte aufweisen, wie dies die übrigens betreffs der sachlichen Erfordernisse einsichtige nassauische Verordnung (§ 9 A) ausnahmslos verlangt. Endlich ist hier noch das nicht seltene Vorurtheil zu bekämpfen, als ob tiefere Gelehrsamkeit einem wirklich pädagogischen Unterricht in den Elementen einer Wissenschaft hinderlich sei. Allerdings zeigen manche Lehrer von ernsterem gelehrten Streben zuweilen wenig Neigung, sich von der Erörterung wissenschaftlicher Aufgaben zu den Bedürfnissen des Elementarunterrichts scheinbar herabzulassen, oder auch wenig Geschick, diese Bedürfnisse klar aufzufassen und praktisch zu behandeln. Dies ist aber nicht nothwendige Folge ihrer gelehrten Bildung; sondern sie haben in dem ersten Falle noch nicht die rechte Liebe, in dem zweiten noch nicht die rechte Einsicht und Uebung für den Jugendunterricht gewonnen. Vielmehr wird derjenige, welcher seine Wissenschaft bis zu ihren Tiefen in gewißem Grade beherrscht, vor den übrigen befähigt sein, durch das unbehinderte Schalten über das wissenschaftliche Material auch für den elementaren Unterricht fruchtbringende Combinationen, neue Bildungswege und vereinfachende Methoden zu schaffen; und dies ist ein Vortheil, der vor der genügsamen Kenntnis hergebrachter wenn auch an sich nützlicher methodischer Handgriffe weit den Vorzug verdient. Beispielsweise wird in dem sprachlichen Unterricht die Vereinfachung der Regeln und die Zusammenfassung der Ausnahmen unter bestimmte Gesetze und Analogieen, die fruchtbare Zusammenstellung und Verwerthung von Wortfamilien u. dgl. niemanden besser gelingen, als demjenigen, welcher hierbei vermöge seiner tieferen wissenschaftlichen Bildung vor Irrthümern und Misgriffen sicher und vermöge seines weitern Gesichtskreises zugleich befähigt ist, das sprachliche Material zur Aufnahme durch den jugendlichen Geist möglichst vorzubereiten und zu verarbeiten. Dasselbe gilt von der Mathematik; wer nur mit ihren Elementen vertraut ist, wird meistens auch nur das vorgeschriebene Pensum in hergebrachter Weise lehren können; wogegen erst eine ausgedehntere und selbständigere Beherrschung des mathematischen Gebiets gestattet, gleichartige Erscheinungen und Vorgänge in den verschiedenen mathematischen Disciplinen in fruchtbare Verbindung zu setzen und durch Hinzuführung neuer Gesichtspuncte einen wahrhaft anregenden Unterricht zu ertheilen. Hiernach ergiebt sich denn leicht, was von der neuerdings mehrfach gehörten Klage mancher Directoren zu halten ist, daß die Universitäten zu ausschließlich auf die wissenschaftliche Bildung und zu wenig auf die pädagogische Vorbereitung der Candidaten Rücksicht nähmen. Daß aber durch die vorstehenden Erörterungen nicht einer bornirten Einseitigkeit das Wort geredet werden soll, bedarf keiner Bemerkung; gerade die gründliche Aneignung einer Wissenschaft läßt uns die Nothwendigkeit ihrer Ergänzung durch andere Fächer erkennen und befähigt zugleich zur vorurtheilsfreien und einsichtigen Würdigung anderer Wissenschaften und ihrer Forderungen. Auch muß ein bestimmtes Maß allgemeiner, wo möglich philosophischer Bildung von jedem verlangt werden, der an der schwierigen Aufgabe theilnehmen will, die Jugenderziehung in einheitlicher Weise zu leiten.

Soll aber die Tiefe und Selbständigkeit der Bildung bei der Prüfung entscheiden, so folgt endlich für den allgemeinen Charakter der letzteren, daß bei den einzelnen Wissenschaften eine wesentliche Scheidung zwischen künftigen Lehrern für Gymnasien

und für Realschulen nicht getroffen werden darf, sofern auch die letzteren nicht etwa für einzelne Berufsarten abrichten sollen, sondern die allgemeine Geistesbildung zum Ziele haben. Daß die Lehrer der neueren Sprachen und der Naturwissenschaften vorwiegend an den Realschulen, diejenigen der alten Sprachen aber mehr an den Gymnasien ihre Verwendung finden, ist Sache der anstellenden Behörden und hat mit der Prüfung nichts zu schaffen; der Lehrer des Französischen soll dieselbe gründliche Bildung aufweisen, er mag fortan an Gymnasien oder an Realschulen beschäftigt werden. Dies liegt offenbar auch im Interesse der Lehrer wie der Verwaltungsbehörden, welche in der Verwendung der Lehrer desselben Fachs nicht durch einen schon bei der Prüfung ausgedrückten Unterschied gehindert werden dürfen. Die Richtigkeit dieses Grundsatzes tritt besonders bei den aus Gymnasial- und Realclassen combinirten Anstalten hervor; würde zwischen den Lehrern der ersten und der zweiten Gattung ein specifischer Unterschied schon bei der Prüfung erhoben, so würde die Verschmelzung des gesammten Lehrercollegiums zu einem einheitlich wirkenden Lehrkörper trotz allen Anstrengungen des Directors zur Unmöglichkeit werden. Auch daß das Zeugnis geringerer Kenntnisse in den alten Sprachen den betreffenden Lehrer mehr für Realschulen als für Gymnasien geeignet erscheinen läßt (§ 23 der neuen preuß. Ver.), ist nur ein gradueller, aber kein genereller Unterschied.

Gehen wir nach diesen allgemeinen Erörterungen zu der äußeren Einrichtung der Prüfung und zu den verschiedenen Prüfungsarten über, so empfiehlt sich zunächst die Scheidung zwischen der theoretischen und der praktisch-pädagogischen Prüfung, wie sie bisher in Nassau stattfand und im wesentlichen fortan auch in Preußen zur Geltung kommen soll. Es kann von den jungen Candidaten, welche bisher aller Anstrengung zur Erlernung ihrer Wissenschaft bedurften, nicht verlangt werden, daß sie sich zugleich Einsicht und Uebung in Handhabung des Unterrichts erwerben; sie haben hierzu weder Zeit noch Gelegenheit, noch auch die nöthige Charakterreife, und die neuerdings hervorgetretenen Ansprüche auf Gründung pädagogischer Einrichtungen oder gar Facultäten an den Universitäten verrathen mehr guten Willen als Einsicht (vgl. den Art. „Pädagog. Seminar"). Alles, was in diesem Betracht von den Candidaten gefordert werden darf, ist eine sachlich abgegrenzte Kenntnis der Geschichte der neueren Pädagogik, sowie der theoretischen Pädagogik und Didaktik. Hierfür kann von der Universität durch wenige Vorlesungen gesorgt werden, wogegen praktische Uebungen im Unterricht von derselben fern gehalten werden sollten. Deshalb ist es räthlich, auch die Probelectionen von der theoretischen Prüfung zu scheiden und einem zweiten praktischen Acte zuzuweisen, welcher angemessen nach Verlauf eines Jahres statthaben und mit einer Unterredung über die specielle Pädagogik und die Didaktik der einzelnen Unterrichtsfächer verbunden werden mag. Werden dagegen die Probelectionen mit einem besonderen Gewicht der ersten Prüfung zugeordnet, so entsteht die Gefahr, daß gründliche aber befangene und schwerfälligere Naturen gegen Gewandtheit und Redefertigkeit, welche sich nicht selten mit Oberflächlichkeit paart, unbillig benachtheilig werden. Es versteht sich aber, daß bei dieser wie immer im einzelnen eingerichteten Trennung der theoretischen und praktischen Prüfung die letztere einer anderen Behörde zu überweisen ist: die erste muß im wesentlichen den Professoren als Lehrern der Wissenschaft, die zweite praktisch ausgebildeten Schulmännern, sei es Directoren oder Schulräthen, vorbehalten bleiben. Hiermit verbindet sich noch der Vortheil, daß diese praktische Behörde auch mit größerer Sicherheit und entscheidendem Gewicht ein Urtheil über die künftige Berufstüchtigkeit der Candidaten abgeben und somit die pädagogisch Unbefähigten noch im rechten Zeitpuncte von dem Schuldienste fern halten kann.

Ferner ist die Einführung verschiedener Zeugnisgrade je nach dem Ausfall der Prüfung nicht zu umgehen. So sehr die Fernhaltung dieser Unterschiede von den Maturitätszeugnissen zu billigen ist, da diese nur den Abschluß der Schulthätigkeit darlegen und deshalb einen überwiegend pädagogischen Charakter tragen, so zweckmäßig

iſt umgekehrt die Feſtſetzung beſtimmter Grade bei der Lehramtsprüfung, an deren Ergebnis ſich verſchiedenartige ſtaatliche Anſprüche und Leiſtungen knüpfen. Nimmt man hierfür drei Grade an, deren letzter nur die Befähigung zum Unterricht in den unteren Claſſen verleiht, ſo wird man neben dieſen Graden eine weitere Unterſcheidung in Präceptorats- und Profeſſoratsprüfungen (oder für Unter- und Oberlehrer oder für lateiniſche Schulen und Lyceen u. dgl.) entbehren können, was für die Vereinfachung der Prüfung und der zu beobachtenden Geſichtspuncte wünſchenswerth iſt.*) Dagegen wird es den Inhabern eines niedrigeren Zeugnisgrades freiſtehen müßen, behufs Ergänzung und Erweiterung ihrer Lehrbefähigung die Prüfung zu wiederholen, ſei es daß ſie aus eigenem Antriebe hierzu ſchreiten oder daß die Staatsbehörde für die Verleihung eines höheren Lehramts den Nachweis einer bedeutenderen Berufsbildung für nöthig erachtet. Hierdurch werden die in dem früheren preußiſchen Reglement angeordneten Prüfungen pro loco und pro ascensione überflüſſig; dieſelben waren wenig geeignet, einen allgemeinen Fortſchritt in der wiſſenſchaftlichen Bildung der Lehrer herbeizuführen oder erkennen zu laſſen, und ſind eben deshalb in dieſer eingeengten Form ſelten abgehalten worden. Denjenigen Candidaten aber, welche bei der erſten Prüfung auch den niedrigſten Zeugnisgrad nicht zu erringen vermochten und ſomit als nicht beſtanden erachtet wurden, ſollte in ihrem eigenen Nutzen wie in demjenigen des Lehrſtandes und der Schule nur noch einmal die Wiederholung der Prüfung und zwar früheſtens nach Ablauf eines Halbjahrs geſtattet werden. Denn wer ungeachtet des Schulcurſus, welcher doch für die meiſten Unterrichtsfächer die nothwendige Bildungsgrundlage abgiebt und ungeachtet eines drei- bis vierjährigen Univerſitätsſtudiums ſelbſt in zweimaliger Prüfung ſich ſogar den unterſten Grad der Lehrbefähigung nicht erworben hat, der muß als völlig ungeeignet für das Lehramt gelten, mag dies nun von dem Mangel an geiſtiger Anlage oder an ernſtem ſittlichen Streben herrühren.

Beſondere Prüfungen über die Befähigung eines Lehrers für ein Directorat, ſogenannte colloquia pro rectoratu, wie ſie bisher in Preußen üblich und geſetzlich waren, ſind als überflüßig zu erachten und fallen deshalb beſſer fort. Dieſe Prüfungen müßten doch fachgemäß nicht von der wiſſenſchaftlichen Prüfungscommiſſion, welche vorwiegend nach wiſſenſchaftlichen Rückſichten zuſammengeſetzt iſt, ſondern von praktiſchen Schulmännern, namentlich Directoren unter unmittelbarer Leitung der Staatsbehörde oder des zuſtändigen Schulraths abgehalten werden. Denn es handelt ſich hierbei nicht um Feſtſtellung des ſchon früher dargethanen wiſſenſchaftlichen Standpunctes, ſondern um die pädagogiſche Durchbildung des betreffenden Lehrers, um ſeine Einſicht in das Geſammtziel der Schulbildung, um ſeine Kenntnis und Auffaſſung der geſetzlichen Beſtimmungen und beſonders um Charaktereigenſchaften, welche von einer wiſſenſchaftlichen Prüfungsbehörde gar nicht ermittelt werden können. Die Aufſichtsbehörde hat aber ohnehin ausreichende Gelegenheit und überdies die Verpflichtung, ſich in allen gedachten Beziehungen über die Befähigung eines Lehrers für ein Directorat zu unterrichten, und bedarf hierfür eines beſonderen Prüfungsactes nicht. Höchſtens könnte eine ſolche Unterredung, welche außerdem wegen ihres allgemeinen Charakters nur ausnahmsweiſe zu beſtimmten und klaren Ergebniſſen führen kann, den Zweck haben, ſtädtiſchen und Privatpatronaten das Ungeeignete ihrer Wahl darzuthun; allein auch

*) Die Unterzeichnete kann mit Obigem gemäß ihrer ſchon zu dem Artikel Bayern S. 457 ausgeſprochenen Anſicht nicht völlig übereinſtimmen. In Württemberg z. B. beſteht eine große Anzahl lateiniſcher Schulen in kleineren Städten, deren Lehrer, Präceptoren genannt, einen ſehr ſchätzenswerthen Beitrag zur Verbreitung höherer Bildung unter der Bevölkerung leiſten, obgleich ſie philologiſche Studien im ſtrengeren Sinne nicht gemacht, ſondern auf der Univerſität ihre Kraft und Zeit hauptſächlich dem Studium der Theologie gewidmet haben. Auf ſolche Verhältniſſe ſind wir geneigt die in der oben bezeichneten Stelle dargelegten Grundſätze in Anwendung zu bringen. Vgl. auch den Art. Gymnaſiallehrer und unſere Anmerkungen zu demſelben S. 168 f.

D. Red.

in einem ſolchen Falle unterbleibt ſie beſſer aus Rückſicht auf den betheiligten Lehrer, da ſie denſelben nur unnöthig bloßſtellen würde und die auf längerer und genauerer Kenntnis ruhende Ueberzeugung der Aufſichtsbehörde doch das Zutrauen zu ihrer ſachlichen Richtigkeit und Unbefangenheit in Anſpruch nehmen und deshalb als entſcheidend gelten muß.

Endlich wäre rückſichtlich der äußeren Einrichtung der Prüfungen noch zu erwägen, wie groß die Zahl der zu gleicher Zeit zu prüfenden Candidaten ſein dürfe. Sind indes oben die allgemeinen Geſichtspuncte über die wiſſenſchaftliche Bildung der Candidaten richtig feſtgeſtellt, ſo ergiebt ſich, daß um der Gründlichkeit und Tiefe der Prüfung willen nur eine beſchränkte Zahl derſelben, höchſtens drei, zu demſelben Acte zugelaſſen werden können, und auch dieſe müßen im weſentlichen denſelben wiſſenſchaftlichen Fächern angehören. Zuſammenfaſſende jährliche oder halbjährliche Prüfungstermine können daher, wie viel Bequemlichkeit ſie auch für die Staats- und Prüfungsbehörden bieten, in denjenigen Staaten oder Provinzen nicht für geeignet gelten, in welchen ſich eine größere Anzahl von Candidaten in den bezeichneten Zeiträumen findet.

Für die theoretiſche Prüfung laſſen ſich die Schulwiſſenſchaften je nach ihrer Zuſammengehörigkeit in vier (Preußen) oder fünf (Naſſau) Gebiete gliedern, nämlich in das Fach der claſſiſchen Philologie und des Deutſchen, der Geſchichte und Geographie, der Religion und des Hebräiſchen, der Mathematik und der Naturwiſſenſchaften, und endlich der neueren Sprachen. Da hiermit indes die Zahl der Combinationen auch unter den innerlich verwandten Wiſſenſchaften nicht erſchöpft und es außerdem nach den oben entwickelten Grundſätzen wünſchenswerth iſt, den Candidaten jede mit der Sache verträgliche Freiheit in ihren Studien zu geſtatten, ſo empfiehlt es ſich, den Prüfungsbehörden für die Zuſammenordnung der Fächer, in denen ein Candidat die Unterrichtsfähigkeit zu erwerben beabſichtigt, etwas freiere Hand zu laſſen. Beiſpielsweiſe läßt ſich das Deutſche ebenſowohl in Verbindung mit der claſſiſchen Philologie als mit den neueren Sprachen oder auch mit der Geſchichte ſetzen, und andererſeits iſt die Verbindung des geſchichtlich-geographiſchen Fachs ebenſo zuläßig mit den alten wie mit den neueren Sprachen. Umgekehrt werden bei dem Umfange der einzelnen Wiſſenſchaften auch mancherlei Scheidungen innerhalb jener Gebiete ſtatthaft und ſogar unvermeidlich ſein. Eine quellenmäßige und umfaſſende Kenntnis der Geſchichte wird ſich, wie ſchon oben bemerkt, ſeltener bei dem claſſiſchen Philologen finden und kann jedenfalls nicht unbedingt von ihm gefordert werden, wenn er auch einer beſtimmten geſchichtlichen Bildung und namentlich einer für die Erklärung der Claſſiker ausreichenden Kenntnis der alten Geſchichte nicht entbehren kann. Daſſelbe gilt ebenſo für den Hiſtoriker betreffs der alten Sprachen. Andererſeits iſt das Studium der Mathematik einſchließlich der mathematiſchen Phyſik und dasjenige der Naturwiſſenſchaften einſchließlich der Chemie, jedes für ſich, ſo umfangreich und nimmt die Kraft des Studirenden auch während eines vierjährigen Zeitraums ſo ſehr in Anſpruch, daß nur ſelten ein Candidat in beiden Gebieten zugleich den höchſten Forderungen genügen wird. Umgekehrt darf freilich der Mathematiker den Naturwiſſenſchaften nicht völlig fremd bleiben und ebenſo ſind die Candidaten der Naturwiſſenſchaften einer beſtimmten mathematiſchen Bildung benöthigt. Hiernach ergeben ſich alſo mancherlei Combinationen, welche durch das Geſetz nicht alle vorgeſehen und fixirt werden können und betreffs deren es gerathener iſt, dem gewiſſenhaften Sinne der Prüfungsbehörden zu vertrauen. Wichtiger iſt es, in jedem Fache die Höhe der ſachlichen Forderungen feſtzuſetzen, obſchon auch in dieſem Betracht eine bis ins Einzelnſte gehende Umgrenzung und Formulirung derſelben weder möglich noch auch nöthig iſt. Denn es darf erwartet werden, daß die Mitglieder der Prüfungsbehörden, falls ſie, wie doch vorauszuſetzen, mit dem Umfange und der jeweiligen Entwicklung der einzelnen Wiſſenſchaften vertraut ſind, ebenſo ihre Prüfung auf das Weſentliche und das eigentlich Wiſſenſchaftliche

nach Stoff und Methode richten werden, als sie auch ermessen können, bis zu welchem Grade die Bewältigung der Wissenschaft innerhalb der Studienzeit möglich ist.

Von den sachlichen Leistungen innerhalb der einzelnen Prüfungsgebiete sind indes noch diejenigen allgemeinverbindlichen Forderungen zu unterscheiden, welche ausnahmslos von sämmtlichen künftigen Lehrern erfüllt werden müßen. Zu diesen obligatorischen Erfordernissen gehört eine bestimmte philosophische Bildung, namentlich die Kenntnis der formalen Logik und der empirischen Psychologie, sowie einer Uebersicht über die Geschichte der Philosophie, Bekanntschaft mit der allgemeinen Theorie der Pädagogik und der neueren Entwicklung dieser Wissenschaft, elementare Kenntnis des Lateinischen, welche zum Verständnis eines lateinischen Buchs befähigt, allgemeine Kenntnis der hauptsächlichsten geschichtlichen Thatsachen und geographischen Verhältnisse, und endlich eine ausreichende, auf Kenntnis der Bibel, der symbolischen Bücher und der Kirchengeschichte beruhende Vertrautheit mit den religiösen Heilslehren. Auch in allen diesen Gebieten soll es sich nicht um ein encyklopädisch breites und sachlich ausgedehntes Wissen, sondern um diejenige allgemeine Bildung handeln, welche von jedem Lehrer um des Werkes der gesammten Jugenderziehung willen und zu seiner eigenen Sicherheit und Klarheit in der Würdigung der verschiedenen Unterrichtsfächer gefordert werden muß. Hiervon etwas nachzulassen ist nicht rathsam und müßte vielmehr den Zerfall der Lehrercollegien in einzelne Fachlehrer befördern, welche als die Hauptaufgabe ihrer Thätigkeit nicht die harmonische Geistesbildung des Zöglings, sondern die Unterrichtsförderung desselben je in ihrem besonderen Fache ansehen würden.

Nach Erörterung der allgemeinen Grundsätze, welche das Ziel der Prüfung und das Urtheil der Prüfungsbehörde bestimmen sollen, darf von einer genauen Aufzählung der sachlichen Forderungen in den einzelnen Fächern Umgang genommen werden, wie sehr es auch in einem formulirten Prüfungsreglement bestimmter Abgrenzungen und leitender Gesichtspuncte sowohl für die Prüfenden als mehr noch für die Candidaten und schon vorher für die Studirenden bedarf. Allein wie schon bemerkt wird eine allzugenaue Specialisirung der Vorschriften auch hier zu vermeiden sein, theils weil sie dem oben betonten Grundsatze zuwider laufen würde, daß dem wissenschaftlichen Streben der Studirenden jede mit den Schulforderungen vereinbare Selbständigkeit gewährt werden müße, theils auch deshalb, weil mit der fortschreitenden Entwicklung der Wissenschaften sich stets neue Gesichtspuncte bieten, bisher bearbeitete Gebiete in ihrer Wichtigkeit zurücktreten und neue Methoden und Fächer eine vorwiegende Berücksichtigung erheischen. Wenn beispielsweise bisher in den alten Sprachen die Kenntnis des classischen Sprachgebrauchs in grammatischer Beziehung als genügend gelten konnte, so wird hierneben doch in Zukunft die Forderung allmählich mehr hervortreten, daß die philologisch gebildeten Candidaten auch mit der historischen Grammatik, also mit der geschichtlichen Entwicklung der Sprache nach Etymologie und Syntax und mit der Methode derartiger Untersuchungen eine bestimmte Bekanntschaft erworben haben müßen. Aehnliches läßt sich von den übrigen Wissenschaften sagen. Im ganzen muß aber als unumstößlich gelten, daß das Wissen des Candidaten über die Forderungen derjenigen Unterrichtsstufe hinausgehen soll, für welche er die Unterrichtsfähigkeit beansprucht. Wenn derselbe also die Lehrfähigkeit für die obersten Classen zu erwerben wünscht, so muß er im Stande sein, das für die Schule erforderliche Unterrichtsmaterial nicht nur mit Sicherheit und freier Wahl zu verwerthen, sondern auch zu neuen Combinationen zu verarbeiten und eigene Untersuchungen mit selbständigem Urtheil anzustellen; und er muß ferner mit der Geschichte und den wissenschaftlichen Hülfsmitteln seines Fachs so weit bekannt sein, um seine Studien in geordneter Weise fortsetzen und seine Kenntnisse in den Hülfswissenschaften systematisch ergänzen zu können. Wenn hiernach für den kundigen Examinator sich das Maß der Forderungen ohne Schwierigkeit ergeben wird, so mag im einzelnen nur noch bemerkt werden, daß für den philologischen Lehrer

der obersten Unterrichtsstufe vor allem eine wissenschaftlich begründete Kenntnis der alten Grammatik und Metrik, sicheres und auf eindringendem Studium beruhendes Verständnis der bedeutendsten alten Schriftsteller, namentlich soweit sie in Prima gelesen werden, Uebung in den Grundsätzen der Hermeneutik und Kritik, hinlängliche Fertigkeit im schriftlichen und mündlichen lateinischen Ausdruck, und Bekanntschaft mit den geschichtlichen Entwicklungsstufen der Philologie, außerdem aber so viel Kenntnis der realen Alterthumswissenschaften unerläßlich ist, als zur Erklärung der Schriftsteller, zu einer geschichtlich zusammenhängenden Auffassung des Alterthums und zum Verständnis der wichtigsten wissenschaftlichen Probleme erfordert wird. Aehnlich gestalten sich die Forderungen für den Lehrer der neueren Sprachen und wenn er der Kenntnis der fremdländischen Einrichtungen in Staat und Gesellschaft nicht in dem Umfange benöthigt ist, wie der classische Philologe derjenigen der Antiquitäten, so muß jener dafür wenigstens der lateinischen Sprache so weit mächtig sein, um die geschichtliche Bildung der französischen und englischen Sprache nach wissenschaftlicher Methode verfolgen zu können. Der Lehrer des Deutschen wird aber außer einer befriedigenden Gesammtauffassung der deutschen Litteraturgeschichte und einer eingänglicheren Kenntnis ihrer Entwicklung seit Gottsched, sowie außer einer hinlänglichen Bekanntschaft mit der allgemeinen Rhetorik und Stilistik entweder eine tiefere philosophische Bildung oder ein sprachlich, metrisch und litterarisch begründetes Studium der mittelalterlichen Dichtungen nachweisen müßen. Für den Unterricht in der Geschichte ist schon oben bemerkt, daß er außer einer wohlgeordneten und klaren Kenntnis der wesentlichen Thatsachen ein selbständiges Quellenstudium für bestimmte Zeitabschnitte voraussetze; hierbei wird sich neben der alten Geschichte ein derartiges Studium für einzelne Theile des Mittelalters um so weniger ausschließen lassen, als nach dem gegenwärtigen Stande der Wissenschaft die kritische Behandlung der Quellen an diesem Abschnitte besonders erlernt werden kann. Daß die Historiker einer klaren und von Vertrautheit mit den neueren Darstellungen zeugenden Auffassung der geographischen Verhältnisse, der Bekanntschaft mit der gegenwärtigen, auch der historischen Chartographie und der Kenntnis der wichtigsten Völkerbeziehungen nach Production und Absatz nicht entrathen können, ist selbstverständlich. Für die Theologie und das Hebräische ergeben sich die Erfordernisse nach den Bedingungen für die erste Prüfung der Candidaten der Theologie und bedürfen deshalb hier keiner weiteren Erörterung. Soll endlich der Mathematiker seinem Unterrichte Abrundung und Zusammenhang und eben hierdurch Anregung und die für den Schulunterricht erforderliche Leichtigkeit der Förderung sichern können, so muß er auch in den höheren Gebieten seiner Wissenschaft heimisch sein und darf eben so wenig das Studium der höheren Geometrie und Analysis und der analytischen Mechanik wie der mathematischen Physik nach ihren neueren Theorieen und Methoden verabsäumt haben, und in analoger Weise sind die Forderungen für den Naturhistoriker festzusetzen. Aus diesen höchsten Zielen in den einzelnen Prüfungsfächern läßt sich ohne Mühe ableiten, welche Ermäßigung der Forderungen angemessen ist, sobald für eine niedere Unterrichtsstufe die Lehrfähigkeit erworben oder verliehen werden soll.

Die Prüfung selbst zerfällt nach ihrem Gange in einen schriftlichen und mündlichen Theil; die schriftliche Prüfung kann außer der Anfertigung umfassender häuslicher Arbeiten, für welche bei ihrem wissenschaftlichen Charakter eine drei- bis sechsmonatliche Frist zu gewähren ist, sich auch auf einzelne Clausurarbeiten erstrecken, sofern der Examinator dies zu seiner Vergewißerung über die selbständige Lösung der Aufgaben oder zur Ergänzung der Prüfung für nöthig erachtet. Es ist billig und nur eine Folge der obigen Erörterungen, daß diejenigen Candidaten, welche nach Veröffentlichung einer wissenschaftlichen Abhandlung zu Doctoren der Philosophie promovirt sind, für das Fach, in welches diese Abhandlung fällt, der schriftlichen Arbeit überhoben werden. Für den Gang der mündlichen Prüfung können bindende Vorschriften nicht gegeben werden; vielmehr muß den Examinatoren überlassen bleiben, in dem einzelnen

Fache je nach ihrer sonstigen Kenntnis des Candidaten, nach dem Ausfall der schriftlichen Arbeiten oder überhaupt nach Bedürfnis die Prüfungsgegenstände auszuwählen und die Fragen zu stellen. Falls mit der theoretischen Prüfung auch die praktische verbunden werden soll, so haben die Candidaten aus dem von ihnen erwählten Unterrichtsfach eine oder mehrere Probelectionen zu halten, für welche ihnen übrigens die Aufgaben eine angemessene Zeit vorher zu stellen sind. Denn selbst der geübte Lehrer soll sich auf jede Unterrichtsstunde vorbereiten, wie viel mehr also der angehende, der mit dem Stoff und der Unterrichtsmethode zugleich zu kämpfen hat!

Indes wird, wie schon oben bemerkt, die praktische Prüfung zweckmäßiger von der theoretischen getrennt. In diesem Falle bilden die Probelectionen den wesentlichsten Theil der am Ende des Probejahrs oder, wie bisher in Nassau, nach einem zweijährigen Zwischenraume zu veranstaltenden Prüfung. Im übrigen mag es zweifelhaft sein, ob neben diesen Probelectionen noch eine besondere Prüfung in der praktischen Unterrichtskunde anzustellen ist oder ob statt derselben die Staatsbehörde sich an dem Urtheile des Directors, unter dessen Leitung der Candidat sein Probejahr abgehalten, genügen lassen will. Im letzteren Falle, der allerdings eine Vereinfachung des Prüfungswesens in sich schließt und überdies bei der reichlicheren Beobachtung des Candidaten ein genaueres und gerechteres Urtheil sichert, würde der betreffende Director einen eingehenden Bericht über die pädagogische Thätigkeit und Ausbildung des Candidaten an die Behörde zu erstatten haben: auch wird es sich empfehlen, daß diesem Berichte der die Aufsicht führende Schulrath auf Grund eigener Warnehmung zustimmend oder erläuternd zutritt. Auf Grund des so gewonnenen Urtheils und des Ausfalls der Probelectionen würde dann von der Behörde dem Candidaten ein besonderes Zeugnis oder ein Zusatz zu dem ersten Zeugnisse auszufertigen sein, in welchem der Grad seiner praktischen Ausbildung näher zu bezeichnen wäre. Soll indes neben den Probelectionen noch eine besondere Prüfung stattfinden, so erscheinen hierfür die Bestimmungen der nassauischen Verordnung in § 17 N. 2 im ganzen recht zweckmäßig. Hiernach würde sich diese Prüfung hauptsächlich auf die angewandte Pädagogik (Erziehungs- und Unterrichtskunde) und die Didaktik des einzelnen von dem Candidaten vertretenen Lehrfachs, auf die gesammte staatliche und innere Einrichtung des höheren Schulwesens, endlich auch auf die Competenz der Schulbehörden und die Form der amtlichen Schulberichte zu beziehen haben. Ob man für eine solche Prüfung noch schriftliche Arbeiten anordnen will, mag als minder wesentlich den einzelnen Prüfungsbehörden anheimgestellt werden.

Die Prüfungsbehörde (wissenschaftliche Prüfungscommission), insbesondere für den theoretischen Theil der Prüfung, ist nicht bureaukratisch, sondern collegialisch einzurichten, so daß jedem Mitgliede für sein Fach das ausschließliche Urtheil über die Leistungen des Candidaten zusteht, bei der Schlußabstimmung aber über den zu verleihenden Zeugnisgrad die Mehrheit der Commission entscheidet. Denn bei der wissenschaftlichen Vertiefung, welche der Prüfung gegeben werden soll, kann nur der Fachexaminator zu einem begründeten Urtheile in seinem Fache als berufen erachtet werden, wogegen allerdings dem Vorsitzenden der Commission die Wahrung der gesetzlichen Bestimmungen anheim fallen müßte, falls von einem Mitgliede ungebührliche Forderungen an den Candidaten gestellt würden. Soll aber die Wissenschaft nach ihrem jeweiligen Stande ihr Recht bei der Prüfung geltend machen, so muß die Commission im wesentlichen auch aus solchen Mitgliedern zusammengesetzt werden, denen eine hinlängliche Vertrautheit mit den Fortschritten der einzelnen Wissenschaften beiwohnt, oder mit anderen Worten die Mehrzahl der Commissionsmitglieder wird aus Universitätsprofessoren bestehen müßen, welche ohnehin in der Regel die bisherigen Lehrer der zu prüfenden Candidaten gewesen sind. Natürlich gilt diese Regel nicht ausnahmslos; in Preußen sind lange Zeit hindurch und noch gegenwärtig wiederholt praktische Schulmänner, bei denen sich zu einer hervorragenden wissenschaftlichen Bildung die unmittel-

bare Anschauung des Schullebens und der Unterrichtsforderungen gesellte, mit ausgezeichnetem Erfolge in den Prüfungscommissionen thätig gewesen. Bei der Bedeutung dieser Prüfungen für den praktischen Schuldienst und behufs der zweckmäßigen Verwendung der Candidaten empfiehlt sich übrigens, wo die örtlichen Verhältnisse es zulassen, die in dem ursprünglichen preußischen Organisationserlaß v. J. 1817 enthaltene Bestimmung, daß entweder der Vorsitzende der Prüfungscommission Mitglied des Provincialschulcollegiums oder umgekehrt der Provincialschulrath vorsitzendes Mitglied der Prüfungscommission sein solle. So wird die nöthige Einheit und ein sachgemäßes Urtheil auf beiden Seiten vermittelt: die Staatsbehörde gewinnt mittelbar die befruchtenden Anschauungen, welche in dem nächstverwandten wissenschaftlichen Kreise Leben und Kraft haben, und die Prüfungscommission wird über die Entwicklung der Lehranstalten und über die für die Verwaltungsbehörde maßgebenden Gesichtspuncte in fortlaufender Kenntnis erhalten. Aus der Natur der Sache und aus dem sachlichen und persönlichen Wechsel an den Universitäten wie in der Wissenschaft überhaupt ergiebt sich übrigens die Nothwendigkeit, die Commission immer nur für einen kürzeren Zeitraum zusammenzusetzen, wobei sich die Zulässigkeit der Wiederernennung früherer Mitglieder von selbst versteht. Zur Vereinfachung der Prüfung erscheint außerdem die früher in Holstein und Nassau gültige und gegenwärtig auch in Preußen eingeführte Bestimmung zweckmäßig, nach welcher die Commissionsmitglieder in ordentliche und außerordentliche zerfallen. Jene wirken in der Regel bei allen Prüfungen mit, namentlich insofern sie die obligatorischen Fächer vertreten; diese nur, insofern es sich um Prüfungen in der von ihnen vertretenen Wissenschaft handelt. Hierdurch wird zugleich der Uebelstand vermieden, daß die Candidaten sich genöthigt glauben, für ein übrigens von ihnen nicht bearbeitetes Fach ein tumultuarisches Wissen lediglich behufs der Prüfung zusammenzuraffen. Soll aber eine besondere praktische Prüfung neben dem Berichte des Directors über das Probejahr stattfinden, so muß die Behörde für dieselben, wie schon oben bemerkt, aus praktischen Schulleuten unter dem Vorsitz des Schulraths gebildet werden; denn bei dieser Prüfung handelt es sich wesentlich um die pädagogische Ausbildung und Befähigung des Candidaten und hierüber sind wiederum praktische und bewährte Schulmänner, am besten Directoren, zu einem Urtheile berufen.

Die Prüfungszeugnisse hat der Vorsitzende auf Grund des bei der Prüfung aufgenommenen Protokolls abzufassen; das Zeugnis kann bei der Eindringlichkeit der Prüfung und bei der den Candidaten einzuräumenden Selbständigkeit ihrer Vorbildung nicht wohl schematisch eingerichtet sein, sondern muß die Prüfungsergebnisse, die Leistungen und Mängel des Candidaten und das bündig formulirte Urtheil der Commission in genauer Ausführung enthalten. Ein befriedigendes Zeugnis über die wissenschaftliche Prüfung des Candidaten eröffnet demselben vorerst nur den Zugang zu seiner nächsten praktischen Ausbildung, ohne ihm ein Anstellungsrecht zu verleihen. Ist aber dieses Zeugnis, sei es nach den Beobachtungen während des Probejahrs oder nach den Ergebnissen einer zweiten praktischen Prüfung, durch ein befriedigendes Urtheil über die pädagogische Brauchbarkeit des Candidaten vervollständigt, so muß demselben nunmehr allerdings auch ein Recht auf Anstellung im Schuldienst je nach Maßgabe der Stellenerledigung und seiner besonderen Befähigung eingeräumt werden.

Auf die Lehrerprüfungen in außerdeutschen Staaten hat bei den dort völlig abweichenden Verhältnissen im Vorstehenden keine Rücksicht genommen werden können, ebensowenig sind hier die Prüfungen für die technischen Lehrfächer an den höheren Unterrichtsanstalten berücksichtigt, da dieselben nach Vorbildung, Art der Prüfung und Einrichtung der Prüfungsbehörden unter ganz andere Gesichtspuncte fallen.

Schrader.

Psychologie als Unterrichtsgegenstand, s. Philosoph. Propädeutik.

Psychologie, s. Seelenlehre.

Putzsucht, s. Eitelkeit.

Q.

Quadrivium, ſ. Domſchule S. 21.
Quartus, Quintus, ſ. Lehrer S. 205.
Quietismus, ſ. Frömmigkeit S. 557.

Quintilianus und die Rhetorik ſeiner Zeit. Literatur: Weſtermann Geſchichte der römiſchen Beredſamkeit. Leipzig 1834. Janin La poésie et l'éloquence à Rome au temps des Césars. Paris 1864. Amiel L'éloquence sous les Césars. Paris 1864. Gräfenhan Geſchichte der claſſiſchen Philologie. IV. Dodwell Annales Quintilianei. Oxf. 1698 (auch im erſten Bande der Burmannſchen Ausgabe). Fabricius Biblioth. Lat. p. 255 sqq. ed. Ernesti. Hummel Quintiliani vita, im Progr. des Gymn. zu Göttingen 1843. Driesen De M. Fabii Quintiliani vita, im Progr. des Gymn. zu Cleve 1845. Pilz Quintilianus. Ein Lehrerleben aus der röm. Kaiſerzeit. Leipzig 1863. Olpe De Quintiliano optimo scholarum regendarum magistro. Dresd. 1772. Andres Quinctilians Pädagogik und Didaktik mit Anmerkungen. Würzburg 1783. Rüdiger De Quintiliano paedagogo. Lips. 1820. Otto Quintilian und Rouſſeau. Eine pädagogiſche Parallele. Neiſſe 1836. Cramer Geſch. der Erziehung und des Unterrichts im Alterthum. II. — Von den Herausgebern Quintilians ſind für unſern Zweck die bedeutendſten Gesner und Spalding.

Die Rhetorik, als eine bis in das kleinſte ausgebildete Theorie von den Griechen zu den Römern übergegangen und bei dieſen wie bei jenen zu bedeutſamſter Anwendung gebracht, hat im erſten Jahrhundert der römiſchen Kaiſerherrſchaft eine merkwürdige Blütezeit gehabt und die Periode von der Schlacht bei Actium bis zum Tode des Tiberius iſt nicht mit Unrecht als das goldene Zeitalter der Rhetorik bezeichnet worden. Vgl. Egger Examen critique des historiens de la vie et du règne d'Auguste (Paris 1844) 187 ff. Als wichtigſter Beſtandtheil nicht bloß der politiſchen, ſondern der allgemein-geiſtigen Bildung anerkannt, wurde die Kunſt der Rede auch mit größtem Eifer erſtrebt und geübt, und obgleich ſie in den wichtigſten Fragen der Politik mehr und mehr an Bedeutung verlor, blieb ſie doch in den Gerichten und im Senate, freilich auch zu ſehr ſchlimmen Zwecken, eine Macht, während ſie zugleich von den Schulen aus in alle Zweige der Literatur hineinwirkte und wohl auch der feineren Geſelligkeit ein beſonderes Gepräge gab. (Vgl. de Champagny Les Césars I, 305 ff. und Nisard Études de moeurs et de critique sur les poètes Latins de la décadence II.) Da mußten ja wohl die Schulen der Rhetoren als ſehr wichtig erſcheinen, und in der That drängte ſich die ganze vornehme Jugend hinein. Die Schulrede (Declamatio) wurde Gegenſtand der allgemeinſten Aufmerkſamkeit, und die angeſehenſten Männer hielten es nicht unter ihrer Würde, von Zeit zu Zeit in den Schulen zu erſcheinen; für Eltern und Freunde aber der zu höheren Aufgaben Vorzubereitenden galt die rechte Wahl der Lehrmeiſter als eine beſonders ernſte Pflicht (Plin. epp. III, 18. VI, 6. Vgl. III, 3). Ein wunderbares Verlangen nach dem, was die Männer der Schule darboten, war in dieſen Römern rege, die, auch wenn ſie noch mit etwas vornehmer Miene auf dieſe Scholastici herabſahen, doch auch wieder das Leben und Wirken in der Schule als ein ſüßes Glück ſelbſt für einen Greis noch bezeichnen konnten. (Plin. epp. II, 3). Und je mehr das geiſtige Leben, zurückgewieſen von den Angelegenheiten des Staats, Erſatz in literariſchen Beſchäftigungen und Liebhabereien ſuchte, deſto höher ſtieg das Wohlgefallen an der Schule, die gerade dazu die beſte Vorbereitung zu geben ſchien. Daß die Kaiſer dieſe Paſſionen begünſtigten, welche den Verluſt der wahrhaft politiſchen Beredſamkeit über dem Schattenbilde derſelben mehr und mehr vergeſſen ließen, war ſo natürlich, daß man darin gar nicht einmal eine beſonders feine Berechnung zu erkennen braucht; übrigens nehmen ſie es perſönlich ſehr ernſt mit der unter ihrem

Regimente noch möglichen Kunst der Rede (Tacit. Ann. XIII, 3). Bei solcher Richtung der Geister mußten natürlich auch die öffentlichen Schaustellungen oratorischer Kunst in Recitationen und Wettkämpfen weitgehende Theilnahme finden.

Da kann es nun auch nicht auffallen, daß diese Kunst damals so zahlreiche und unter vielen minder bedeutenden wahrhaft ausgezeichnete Lehrer und Pfleger gefunden hat. Wir erinnern hier nur flüchtig an die vielen Meister der Rede, in deren Thätigkeit der ältere Seneca so belehrende Einblicke uns eröffnet hat (vgl. Körber über den Rhetor Seneca und die römische Rhetorik seiner Zeit, Cassel 1864); wir verweilen auch bei den hervorragenden Männern nicht, welche, wie Asinius Pollio, Messalla Corvinus, Cassius Severus, noch als Staatsmänner bedeutend waren und doch auch nicht verschmähten, als Declamatoren nach Beifall und Einfluß zu streben; wir unternehmen es eben so wenig, von der Umwandlung zu reden, welche nach und nach die Beredsamkeit erfuhr, oder von dem Gegensatze der alten und der neuen Richtung, welchen der Dialogus de oratoribus in so anziehender Weise uns vor Augen stellt; aber wir haben hervorzuheben, daß das ganze Jahrhundert auf diesem Gebiete neben vielen sehr unerfreulichen Erscheinungen eine große und reiche Entwicklung uns darstellt, bei welcher Schule und Leben in eigenthümlichster Weise sich verbinden. Einen Abschluß nun in dieser Entwicklung bezeichnet Quintilianus, der auch auf der Höhe äußerer Auszeichnungen durchaus ein Mann der Schule geblieben ist und als solcher in seiner Institutio oratoria das Beste, was Studium, Uebung und Erfahrung ihn gelehrt hatten, in der Hoffnung zusammengefaßt hat, daß das bis dahin Erreichte durch eine noch höhere Entwicklung werde überboten werden. Mit ihm haben wir uns nun im Folgenden vorzugsweise zu beschäftigen.

M. Fabius Quintilianus war wohl nicht erst im Jahre 42 nach Christus, wie Dodwell angenommen hat, sondern (nach Driesen) wahrscheinlich schon im Jahre 35, also in der letzten Zeit des Kaisers Tiberius, geboren. Wenn seine Geburtsstadt, was kaum zweifelhaft ist, Calagurris im Tarraconensischen Spanien (j. Calahorra am Ebro) war, so muß vorausgesetzt werden, daß er noch im ersten Knabenalter mit seinem Vater, der Rhetor war, nach Rom gekommen ist, wohin ja damals so viele aus ihren Municipien und Colonien, ja von dem ganzen Erdkreis liberalium studiorum cupiditate gezogen wurden (nach L. Seneca Consolat. ad Helviam 6, 2). Alles, was er selbst von seinem Jugendleben und der ihm zu Theil gewordenen Bildung sagt, leitet auf Rom hin, wo ihn der Vater, dessen er übrigens nur einmal (IX, 3, 73) gedenkt, nachdem er selbst ihn unterwiesen, den Unterricht größerer Meister nach Möglichkeit benützen ließ. So trat er in die Rhetoren-Laufbahn ein, in welcher vielleicht schon sein Großvater (Quintilianus senex bei M. Seneca Controv. l. V. Praef.) sich versucht hatte. Unter den bedeutenderen Rednern jener Zeit haben nach seinem eigenen Zeugnis der damals schon alternde Domitius Afer († 60) und der zu diesem in bedeutsamen Gegensatz tretende Julius Africanus auf ihn gewirkt (vgl. über den Ersteren Amiel 309 ff.); aber er suchte auch von andern zu lernen. Von L. Seneca freilich scheint er sich fern gehalten zu haben; nur müßen wir dahin gestellt sein lassen, ob die Ansicht richtig ist, daß er, als er selbst in die Oeffentlichkeit eingetreten, mit dem einflußreichen Lehrer Neros in offene Collision gerathen und deshalb im Jahre 61 mit Galba nach Spanien hinweggegangen sei (Driesen 10; vgl. Hummel 20). Wir werden aber jedenfalls anzunehmen haben, daß er bis zum Jahre 68 in seinem Heimatlande als Lehrer gewirkt hat. Erst nach Neros Tode, als Galba auf den Kaiserthron gerufen wurde, kehrte er mit diesem nach Rom zurück. Hier erlebte er nun freilich zunächst grauenvolle Dinge. Als aber mit der Erhebung Vespasians alles wieder in festen Gang kam, eröffnete sich auch für ihn eine Zeit glänzender Erfolge. Wie er nun schon früher als Redner vor den Gerichten großen Beifall gewonnen hatte (VII, 2, 24, vgl. IX, 2, 73 f.); so scheint er auch jetzt noch längere Zeit in dieser Richtung thätig

gewesen zu sein (IV, 1, 19), und sein Werk zeigt überall, wie sicher und gewandt er auch in der Praxis gewesen sein muß. Aber es ist auch wieder unzweifelhaft, daß er mit Vorliebe als Mann der Schule wirkte und wohl gleich nach seiner Rückkehr aus Spanien vorzugsweise als solcher sich empfahl. In dieser Thätigkeit wurde er nun auch für Vespasianus Gegenstand der Aufmerksamkeit. Denn obgleich der Kaiser selbst als Redner nicht hoch stand, — facundiae haud egens promendis, quae senserat, nach Aurel. Vict. Caess. 9, 1 — so legte er doch eine ganz besondere Theilnahme für die Kunst der Rede dadurch an den Tag, daß er den Lehrern derselben, griechischen wie lateinischen, reiche Gehalte bestimmte, die freilich wohl auch dazu beitragen sollten, die Schule für die neue Dynastie zu gewinnen (vgl. Richter Das Verhältnis des Kaisers Vespasianus zur Literatur. Plauen 1866). So wurde jetzt auch Quintilianus ein vom Staate besoldeter Lehrer der Beredsamkeit, ja vielleicht war er der erste, der in solcher Weise ausgezeichnet wurde. Läßt nun solche Auszeichnung voraussetzen, daß er damals schon in weitern Kreisen Anerkennung sich erworben hatte, so wird anzunehmen sein, daß er seitdem in noch höherem Grade Beifall fand. Und gewiß war er ein ausgezeichneter Lehrmeister, den man am besten mit Isokrates vergleicht. Zwanzig Jahre aber war er so mit der Bildung der Jugend beschäftigt, und der Einfluß, den er übte, gab gewiß nicht bloß der Beredsamkeit, sondern der ganzen Literatur neue Impulse.

Leider fehlen uns über die Schüler, welche er gebildet hat, genauere Nachrichten. Wir müßen die Worte für berechtigt halten, welche der ihm befreundete Martialis (II, 90) an ihn richtet: Quintiliane, vagae moderator summe juventae, gloria Romanae, Quintiliane, togae; aber den Kreis dieser Jugend, der immer wieder neu um ihn sich bildete, haben wir nicht in lebendigen Gestalten vor uns. Um so mehr kann es uns Bedürfnis sein, die beiden berühmten Freunde Tacitus und Plinius als seine Zöglinge uns zu denken, und Janin hat in sehr geistreicher, freilich mehr blendender als belehrender Weise alles zusammengefaßt, was diese Verbindung wie in einem reizenden Genrebilde uns vor Augen stellen kann. Sind wir nun auch über Tacitus wenig sicher, so erscheint uns Plinius nicht bloß durch sein ausdrückliches Zeugnis (epp. II, 14, 9. VI, 6, 3), sondern durch die ganze Art seines literarischen Strebens und Arbeitens als ein Schüler Quintilians, dessen Einfluß auf ihn wohl auch in manchen speciellen Zügen sich nachweisen ließe (vgl. z. B. Quint. instit. or. XII, 10, 64 u. Plin. epp. I, 20, 22).

Daß Quintilianus durch seine Lehrerwirksamkeit ein sehr reicher Mann geworden, ist genugsam bezeugt (Juvenal VII, 186 ff.); auch kamen wohl zu dem Gehalte, den die Staatskasse gewährte, ansehnliche Honorare vornehmerer Zöglinge hinzu. Hatte er doch selbst Kinder des Kaiserhauses, die Enkel der Schwester Domitians, zu unterrichten. Dieses Verhältnis läßt nun auch glaublich erscheinen, was der Satiriker a. a. O. 197 vielleicht andeuten will und ein allerdings sehr später Gewährsmann (Auson. gratiar. act. ad Gratianum 290 ed. Bip.) ausdrücklich sagt, daß Quintilianus auf Verwendung des Flavius Clemens die ornamenta consularia (honestamenta nominis potius, quam insignia potestatis) erhalten habe. Jedenfalls kam er durch seine Verbindung mit dem Kaiserhause in eine Abhängigkeit, die ihm eine unwürdige Adulation nahe legte und bekanntlich auch in seinem Werke hervortritt (vgl. Landfermann Comm. in Quintiliani instit. or. l. X, c. I, § 104. Duisburg 1836.)

Ueber sein häusliches Leben hat er selbst uns manches mitgetheilt. Er hatte die Tochter eines Mannes von prätorischem Range geheirathet. Als diese ihm zwei Söhne geschenkt hatte, erlag sie, erst 19 Jahre alt, dem Tode. Aber dieser entriß ihm auch die Söhne. Der jüngere, ein Knabe voll Anmuth und glücklichster Begabung, starb schon in seinem 5. Jahre; der ältere, nicht minder liebenswürdig und talentvoll und bereits mit glänzendem Erfolge in die Bahn der Studien eingetreten, hatte ein Alter von 10 Jahren erreicht, als auch ihn ein unerbittliches Geschick dem trostlosen

Vater entriß, der seinem Schmerze in der rührendsten Weise Ausdruck gegeben hat (instit. or. VI, Prooem.). Nach herkömmlicher Auffassung — schon Dodwell hat sie — schloß Quintilian später eine zweite Ehe mit der Tochter des Rhetors Tutilius, aus welcher eine Tochter hervorgieng, bei deren Ausstattung nachher Plinius in seiner liebenswürdigen Weise sich betheiligte (epp. VI, 32). Aber diese ganze Annahme ist eigentlich doch allein aus dem eben citirten Briefe abgeleitet, und da kann nicht unberührt bleiben, daß schon Gedoyn geneigt gewesen ist, in der Ueberschrift dieses Briefes Quintiano zu lesen, während andre, wenn Quintiliano stehen bliebe, nicht an den berühmten Rhetor gedacht wissen wollen, der nicht als modicus facultatibus bezeichnet werden konnte und von Plinius wohl auch irgendwie als der dankbar verehrte Lehrer bezeichnet worden wäre (vgl. Spalding zu instit. or. III, I, 21 u. Praef. XXXI, sqq.).

Nach einer öffentlichen Wirksamkeit von 20 Jahren erhielt Quintilian (im J. 89?) auf seine Bitten eine ehrenvolle Entlassung und es scheint, daß diese Verabschiedung, wie sie selbst der beim Waffendienste üblichen analog war, auch wieder zu der später bei öffentlichen Lehrämtern festgehaltenen Norm das erste Beispiel gab. Nicht unwahrscheinlich ist es, daß der Verlust der jugendlichen Gattin und des jüngern Sohnes ihn bestimmte, sich in die Stille zurückzuziehn. Er gieng dann an die Ausarbeitung seines von ihm selbst wiederholt (instit. or. VI, Prooem. VIII, 6, 76) erwähnten kleinen Werkes de causis corruptae eloquentiae und wandte sich hierauf, den dringenden Bitten seiner Verehrer und Freunde nachgebend, zur Arbeit an der Institutio oratoria, die ihn zwei Jahre (nach Driesen 92—94) beschäftigte; die Veröffentlichung dürfte in das Jahr 95 gehören. Die früher von seinen Schülern ohne seine Zustimmung in die Oeffentlichkeit gebrachten zwei Schulhefte de arte rhetorica, ein kleineres und ein größeres, konnte er jetzt um so bestimmter verleugnen (Prooem. zum 1. Buch). Die beiden unter seinem Namen erhaltenen Sammlungen von Declamationes (eine kleinere von 19 und eine größere von 145) sind für culturhistorische Forschung gewiß nicht ohne Werth, dürfen aber nicht auf ihn zurückgeführt werden; höchstens könnte die kleinere Sammlung aus seinem Kreise hervorgegangen sein, da ihre Ausdrucksweise doch z. Th. an seine Art erinnert (vgl. Amiel 171 f.).

Daß Quintilianus ein hohes Alter erreicht habe, ist wohl nicht zu bezweifeln; doch läßt sich das Jahr seines Todes nicht feststellen und wahrscheinlich geht Dodwell zu weit, wenn er das Ende dieses Lebens in die Zeit von 118—120, also in die Anfänge der Regierung Hadrians verlegt.

Um nun die Institutio oratoria nach ihrer vollen Bedeutung zu würdigen, muß man sich mit lebendigem Sinne in die Rhetorenschulen jener Zeit versetzen, zu deren Praxis das Werk, so wenig es in der Form einen polemischen Charakter trägt, in eine sehr beachtenswerthe Opposition getreten ist. Nach dem für die Jugendbildung angenommenen Stufengange hatte die Rhetorenschule die Thätigkeit der Grammatiker zur Voraussetzung, während sie selbst wieder in philosophischen Studien eine Ergänzung erhalten sollte. Hatten nun die Grammatiker die Aufgabe, nach dem Elementarunterrichte der Grammatistae oder Literatores in die Kenntnis der griechischen und lateinischen Sprache einzuführen und durch ausgedehnte Lectüre der Dichter und Historiker den Sinn für Wohllaut und Schönheit der Darstellung zu bilden, dem Geiste aber einen Reichthum edler Bilder und großer Gedanken darzubieten, wobei sie zugleich die Schüler durch mannigfache Uebungen im Erklären, Zergliedern, Umbilden und Nachbilden den Uebergang zu freierer Praxis gewinnen ließen; so lag es den Rhetoren ob, die Kunst der Rede zu rechter Aneignung zu bringen, nicht gerade durch Mittheilung von Theorie, worauf man sich in jener Zeit nicht sonderlich eingelassen zu haben scheint, sondern durch zahlreiche Exercitien im schriftlichen und mündlichen Vortrage, wozu sie selbst durch die von ihnen gehaltenen Declamationen die Muster gaben. Es war dabei möglich, die zu behandelnden Stoffe so zu wählen, daß von allen Seiten das der

höheren Bildung Dienende herangezogen und verarbeitet werden konnte, und so ließ sich dann auch erreichen, daß für die oratorische Behandlung des Verschiedenartigsten die Fähigkeit sich bildete. Freilich hieng gerade hier viel von der individuellen Ansicht und Neigung der Lehrmeister ab, wie denn gewiß M. Seneca ein andrer war als Porcius Latro und Quintilian ein andrer als L. Seneca; immer jedoch ist unverkennbar, daß die bedeutenderen Lehrer bei der Menge der Schüler, welche zu ihnen sich drängten, bei der persönlichen Geltung, welche sie sich zu sichern wußten, bei der ganzen Stellung der Rhetorik, die für die meisten Zöglinge den unmittelbaren Uebergang in das Leben herstellte, — denn zu ernsterem Studium der Philosophie wandten sich immer nur wenige, — einen mächtigen und zwar sehr wohlthätigen Einfluß üben konnten. Unter Umständen kam es in ihren Schulen wohl zu einer Gymnastik des Geistes, die alle Kräfte in Spannung setzte, eine vielseitige Benützung des durch Studium und Leben Angeeigneten möglich machte und auch die moralische Entwickelung förderte.

Aber die Resultate waren nur ausnahmsweise so erfreulicher Art. Im allgemeinen wird man sagen müßen, daß die Rhetorik schon wegen der von der Ungeduld der Eltern geforderten Verfrühung der Bildung weniger auszurichten vermochte als man denken sollte. Das Alter freilich, in welchem die Knaben aus dem Unterrichte des Grammatikers zur Schule des Rhetors kamen, war nicht genauer bestimmt und auch Quintilian hat (II, 2, 1) nur zu sagen: quum ad eas in studiis pervenerit vires, ut, quae prima esse praecepta rhetorum diximus (II, 1, 8), mente consequi possit, tradendus ejus artis magistris est. Indes spricht manches dafür, daß in vielen Fällen wenigstens die Anlegung der Toga virilis abgewartet wurde (s. Masson Plinii minoris vita [Amst. 1709] 19 sq.). Allerdings konnte auch in diesem Alter von Verarbeitung dessen, was vorher die Grammatiker dargeboten hatten, und von ausreichender Vorbildung für die Aufgaben der Rhetorenschulen nicht wohl die Rede sein. Dies war um so weniger denkbar, als die Grammatiker, statt auf dem ohnehin schon so weiten Gebiete der Studien, das ihnen überlassen war, ihre Schüler zu ruhiger und stetiger Aneignung kommen zu lassen, mit einer gewißen Eitelkeit in den Kreis der rhetorischen Uebungen hinüberstrebten, indem sie z. B. bereits Suasorien arbeiten ließen. Dadurch geschah es nun freilich, daß manche Schüler etwas später zu den Rhetoren übergiengen; aber diese glaubten nun wieder von den leichteren Uebungen absehn zu können und gleich mit der Declamation beginnen, ja überhaupt auf diese sich beschränken zu können (Declamare modo et scientiam declamandi ac facultatem tradere officii sui ducunt. Instit. or. II, 1. 2). Eine gewiße Routine war dabei wohl zu gewinnen; aber von wahrer Bildung konnte kaum die Rede sein. Wenn die trefflichen Männer, welche die Erziehung des jüngern Plinius leiteten, es zulassen konnten, daß der vierzehnjährige Knabe, wahrscheinlich zum Abschluß seiner Studien unter dem Grammatiker, eine griechische Tragödie verfaßte; so können wir ermessen, was minder einsichtige Männer als Resultate der rhetorischen Studien erwarten mochten. Wie viel bei solcher Verfrühung herauskam, zeigt vielleicht am allerbesten Nero, der, kaum dem Knabenalter entwachsen, mit eingelernten Gerichts- und Prunkreden in lateinischer und griechischer Sprache sich hören ließ und auch noch in der ersten Zeit seiner Regierung nicht ungern mit Declamationen sich beschäftigte, während er für ernste Zwecke die Hülfe seines Meisters Seneca nicht entbehren konnte.

Verfrühung führt immer zu Verbildung. Eine solche ergab sich aber besonders daraus, daß man das Hauptgewicht auf äußere Gewandtheit, auf technische Geschicklichkeit, auf mancherlei Kunstgriffe richtete, daß man oft auch sehr ungeeignete Stoffe zur Behandlung wählte, daß man die Leistungen nach dem nicht selten erschlichenen oder erkauften Beifalle schätzen ließ. Die so entstehenden Nachtheile hat jenen Rhetoren ihr Zeitgenosse Petronius eindringlich vorgehalten (vgl. Janin 403 ff.); noch bedeutender aber ist dasjenige, was in derselben Richtung der Dialog von den Rednern sagt. Besonders wunderlich erscheint die Wahl der Themen. Man hatte die überreiche

Geschichte des eigenen Volkes vor Augen, aus welcher Hunderte von Themen für wahre geistige Bildung sich gewinnen ließen, und doch mußten die Knaben über die Wölfin des Romulus, über Numas Egeria, über die Schlange, die den Scipio geboren haben soll, schreiben. Man konnte in der passendsten Weise daneben die von den Knaben unter Leitung der Grammatiker gelesenen Classiker benützen und ließ sich doch mit einer gewißen Vorliebe auf die Wunderlichkeiten der Mythologie ein. Wählte man gleichwohl für die Suasorien historische Stoffe, so schien man am liebsten die pikanten zu ergreifen, aber wenig darnach zu fragen, ob dabei Geist und Gemüth Nahrung erhalte. Oder konnte etwas andres als gespreiztes Phrasenwerk herauskommen, wenn der junge Persius dem Cato von Utica die Gründe für den Selbstmord nachzudenken hatte, oder der junge Juvenal dem Dictator Sulla Niederlegung der usurpirten Gewalt empfehlen mußte? (Persius III, 45 f. u. Juvenal I, 15 f.). Und nun gar jene Casuistik der Controversien, bei welcher die unwahrscheinlichsten Verwickelungen, ja haarsträubende Gräuel zu besprechen waren und eine mit widerwärtigen Gestalten erfüllte Bilderwelt die Aufmerksamkeit beschäftigte! Fast scheint es, als habe man, je näher die Schüler dem praktischen Leben kamen, um so geflissentlicher sie von der Wirklichkeit abgelenkt, die in der That dann, wenn die Jünglinge in sie einzutreten hatten, ihnen gar wunderlich vorkam (Martial. VI, 19).

Solche Gebrechen hatte Quintilian vor Augen, als er die Schrift de causis corruptae eloquentiae verfaßte, die nach Spaldings Erörterung (Vol. II, 424 sqq. vgl. Praef. XXXIX) niemand mehr in dem Dialogus de oratoribus wieder erkennen wird (s. auch Eichstaedt Quaestion. philol. spec. sextum 6 sq. und Amiel 172 ff.). In einen ziemlich weit greifenden Gegensatz zu den Verirrungen der Zeit tritt er aber auch mit seiner Institutio oratoria. Dabei können wir freilich nicht behaupten, daß er von Einseitigkeiten und Illusionen sich frei erhalten, daß er die der Beredsamkeit durchaus verderbliche Wandelung des Staatslebens klar erkannt und darum eine tiefer gehende Reform der Bildung überhaupt von der Schule aus versucht habe; aber eine große und edle Reform hat er unternommen. Hier kommen nun, wie uns scheint, folgende Momente in Betracht. 1) Er faßt seine Aufgabe als eine wesentlich pädagogische und bekämpft schon damit die pedantische Routine und den auf äußerlichen Effect berechneten Formalismus. Wie er nun bis auf die erste Entwickelung des kindlichen Lebens zurückgeht und gleich über die Grundlagen aller Bildung mit tiefer Einsicht in das Nothwendige und Förderliche sich erklärt; so hat er durch das ganze Werk den pädagogischen Gesichtspunct festgehalten und bis in das einzelne in dem zu bildenden Redner den zu bildenden Menschen vor Augen gehabt, den Menschen, wie er im Zusammenhange römischer Staats- und Lebensordnung gedacht werden konnte. Es steht mit dieser allgemeinen Tendenz in engster Verbindung, daß er 2) das größte Gewicht auf die sittliche Bildung legt. Er sagt in dieser Beziehung gleich am Anfange seines Werks: oratorem instituimus illum perfectum, qui esse nisi vir bonus non potest, ideoque non dicendi modo eximiam in eo facultatem, sed omnes animi virtutes exigimus; und hierauf kommt er dann immer wieder zurück, bis er am Anfange des 12. Buchs, wo er alles, was den wahren Redner mache, zusammenfassen will, mit dem stärksten Nachdruck jenen Gedanken wieder voranstellen kann. Hier kehrt er nun auch seinen ganzen Zorn gegen die in den Dienst der Tyrannen und Delatoren getretene Redekunst seiner und der vorausgegangenen Zeit; denn diese meint er doch, wenn er fortfährt: si vis illa dicendi malitiam instruxerit, nihil sit publicis privatisque rebus perniciosius eloquentia, nosque ipsi, qui pro virili parte contulerimus aliquid ad facultatem dicendi conati sumus, pessime mereamur de rebus humanis, si latroni comparamus haec arma, non militi etc. Es kann nun freilich scheinen, daß er in Durchführung seines Princips nicht immer consequent gewesen sei, vielmehr hier und da bedenkliche Concessionen gemacht habe (z. B. II, 17, 36. III, 7, 25. IV, 2, 88 ff. VI, 2, 6. XI, 1, 58. XII, 1, 11 f. 33—45 mit dem

Schlußworte: quapropter, ut res feret, flectetur oratio, manente honesta voluntate); aber ſolche Abweichungen vom Princip machte die Rückſicht auf die gerichtliche Praxis, auf welche vor allem vorzubereiten war, faſt unvermeidlich, und Stellen, wie die angeführten, werden den Eindruck, den das Ganze macht, nicht verkümmern können, daß wir es mit einem Manne zu thun haben, der aller Bildung ſittlichen Halt und Werth zu verleihen und die Beredſamkeit zu einer ſittlich wirkenden Macht zu erheben ſtrebte. Eben deshalb weiſt er auch mit großem Ernſte darauf hin, daß die Beredſamkeit gerade wegen ihrer Lostrennung von der Ethik erſchlafft und geſunken ſei, wie auch wieder die Philoſophie, welche dieſe für ſich in Anſpruch genommen, durch die Scheidung von Lehre und Leben in widrige Heuchelei ſich verloren habe. Als ein beſondres Moment iſt 3) hervorzuheben, daß er zu den Vorbildern der ältern Zeit zurückſtrebte. Darum ſeine faſt enthuſiaſtiſche Empfehlung Ciceros, den die Neuerer ſo leidenſchaftlich verwarfen und ſo völlig ſchon überboten zu haben glaubten, während ſie doch in große Extravaganzen gerathen waren. Aber er iſt nicht befangen im Urtheil über ſeine Zeitgenoſſen, an denen er auch Gutes aufzufinden weiß, und voll Hoffnung für die Zukunft, für welche auch er gearbeitet zu haben überzeugt war (X, 1, 122). Ueber ſeine Stellung zu L. Seneca hat er in der unzweideutigſten Weiſe ſich ausgeſprochen (X, 1, 125—131); es bedarf kaum der Bemerkung, daß ſein Urtheil faſt ausſchließlich den Stiliſten angeht, auf den feinen, geiſtreichen, originellen Denker aber nicht bezogen werden darf.

Auf wunderbare Weiſe wirken bei Quintilian vielſeitige Lebenserfahrung und außerordentliche Beleſenheit zuſammen. Er iſt immer wieder zunächſt ein Mann der Schule; aber er läßt jene oft in der treffendſten Weiſe zur Anwendung kommen, und von dieſer hat er nicht leicht pedantiſchen Gebrauch gemacht. Was Leben und Lectüre ihn gelehrt haben, das iſt in ihm ſelbſt lebendige Bildung geworden, aus deren Fülle er dann an jeder Stelle das gerade Angemeſſene leicht und frei mittheilt. Man kann wohl nicht ſagen, daß er, wie groß auch immer ſein Ernſt iſt, das Leben in idealem Sinne faſſe, daß ſeine Anſchauungen vom Leben ein ſtarker und kühner Geiſt beſtimme, daß er bei klarer Einſicht in die rings hervortretenden Uebelſtände eine Regeneration von innen heraus für weitere Kreiſe in's Auge gefaßt habe; aber oft redet in ſeinem Werke zu uns ein wahrhaft humaner Sinn, ein warmes, tief empfindendes Herz. Seine Beleſenheit aber hat er aus gründlichem Studium des Beſten, was die griechiſche und die römiſche Literatur ihm dargeboten, und je mehr er bemüht geweſen iſt, das Geleſene auf ſeinen Beruf zu beziehen, deſto gewißer iſt in jedem Momente gerade das, was er braucht, ihm gegenwärtig. So haben wir nun auch in ſeinem Werke eigentlich niemals bloß dürre Theorie, ſondern Erfahrungsſätze, Beiſpiele, Anwendungen, Vergleichungen überall neben der Regel, die oft ſelbſt wieder aus Beobachtung und Erfahrung wie ein Lebendiges ſich ihm ergeben hat.

Und doch iſt ſein Werk durchaus ſyſtematiſch und nach einer bis in das einzelne genauen Dispoſition durchgeführt. Die im allgemeinen gewählte Ordnung bezeichnet er ſelbſt in folgenden Worten: Liber primus ea, quae sunt ante officium rhetoris, continebit. Secundo prima apud rhetorem elementa et quae de ipsa rhetorices substantia quaeruntur, tractabimus. Quinque deinceps inventioni, nam huic et dispositio subjungitur, quatnor elocutioni, in cujus partem memoria ac pronuntiatio veniunt, dabuntur. Unus accedet, in quo nobis orator ipse informandus est, ut qui mores ejus, quae in suscipiendis, discendis, agendis causis ratio, quod eloquentiae genus, quis agendi debeat esse finis, quae post finem studia, quantum nostra valebit infirmitas, disseramus. Obgleich nun auch hieraus ſich ergiebt, daß in pädagogiſcher Beziehung beſonders die beiden erſten Bücher wichtig ſind; ſo wird doch kaum die Bemerkung nöthig ſein, daß auch die übrigen Bücher dem Pädagogen viele anregende Einzelnheiten darbieten und ſelbſt in denjenigen Abſchnitten, welche in die kleinen Geheimniſſe rhetoriſcher Kunſt einführen ſollen, bald da bald dort fruchtbare Gedanken

uns entgegentreten. Wie anziehend für den Bereich der höhern Studien auch das zehnte und das zwölfte Buch sind, ist vielfach anerkannt worden.

Sollen wir nun noch specieller auf den reichen Inhalt des Werkes eingehn? Es ist fast unmöglich, wenn wir nicht auf dürftige Notizen uns beschränken und so dem Werke selbst Unrecht thun wollen. Ebenso wenig dürfte es in der Kürze möglich sein, den Zusammenhang nachzuweisen, in welchem Quintilian mit früheren Lehrmeistern steht, oder die Puncte zu bezeichnen, wo ein moderner Pädagog über Lücken sich beklagen kann. Gewiß darf man sagen, daß das erste Buch, wie kein andres aus dem Alterthume uns erhaltenes, die Leitung und Pflege des kindlichen Lebens behandelt „von den ersten Einwirkungen an bis zu dem nach mehreren Seiten sich ausbreitenden Unterrichte" und was er so über die nächsten Pflichten der Eltern und ihrer Stellvertreter, der Nutrices und Paedagogi, über die Spiele der Kinder, über den Elementarunterricht, über die Vorzüge des öffentlichen Unterrichts vor dem häuslichen, über die Berücksichtigung der Individualität, über die Anfänge des Sprachunterrichts, über die gleichzeitige Behandlung mehrerer Unterrichtsgegenstände ꝛc. in gedrängtester Fassung dargeboten hat, das wird auch erfahrene Pädagogen zum Nachdenken und Vergleichen anregen können. Aehnliches gilt aber auch vom zweiten Buche, in welchem die Anfänge des rhetorischen Unterrichts behandelt werden, und hier sind es besonders die Capitel de moribus et officiis praeceptoris und de lectione oratorum et historicorum apud rhetorem, welche der Beachtung des Pädagogen werth erscheinen. In kurzen, knappen Sätzen ist da ein Schatz pädagogischer Erfahrung und Einsicht niedergelegt; ja man kann sagen, daß in diesen Sätzen eben so viele Ueberschriften für sehr ausführliche Expositionen gegeben sind, und sein eigenes Lehrerherz erschließt uns Quintilianus in den Worten: summat ante omnia (praeceptor) parentis erga discipulos suos animum ac succedere se in eorum locum, a quibus sibi liberi tradantur, existimet. Wenn in den folgenden Büchern vieles bis in's einzelne behandelt ist, was unsrer Bildungsweise und unsrem Bedürfnis ferner liegt, so darf doch nicht übersehen werden, daß auch in diesen für Stilistik, Gedächtnisübungen, Vortrag Anweisungen vorliegen, von denen wir noch guten Gebrauch machen können. Anderes erscheint uns nur darum zu umständlich oder ganz entbehrlich, weil wir es mit der Behandlung der Sprache, zumal der Muttersprache viel weniger ernst nehmen, als jene Alten, die allem, was ihnen Eloquentia in weiterem Sinne war, eine vom natürlichen Schönheitsgefühle geleitete Aufmerksamkeit und Sorgfalt widmeten.

Quintilianus hat in langen Jahrhunderten keinen Nachfolger gehabt, der ihm verglichen werden könnte. Der anspruchsvolle Repräsentant der Redekunst in der zunächst folgenden Zeit, M. Cornelius Fronto, steht schon tief unter ihm (vgl. Roth Bemerkungen über die Schriften des M. Cornelius Fronto und über das Zeitalter der Antonier [München 1817] 5 ff.). Wie die Institutio oratoria von späteren Rhetoren benützt wurde, zeigt die von Angelo Mai 1822 herausgegebene und dann auch für die Kritik jener benützte Ars rhetorica des wahrscheinlich gallischen Rhetors C. Julius Victor (vgl. Meister Quaestiones Quintilianeae, im Progr. der Ritterakademie zu Liegnitz von 1860 19 ff.). Noch im Zeitalter der Carolinger war das Werk Quintilians bekannt (Servati Lupi epp. 62 und 103), obwohl selbst Alcuin seiner nirgends gedenkt (vgl. Heeren Geschichte des Studiums der classischen Literatur I, 111 f.). Dann freilich blieb es Jahrhunderte lang vergessen, bis Poggio im Kloster St. Gallen zur Zeit des Costnitzer Concils einen Codex desselben auffand — adhuc salvum et incolumem, plenum tamen situ et pulvere squalentem, — und das Zeitalter der Renaissance erkannte in Quintilian gern wieder einen Lehrmeister, der aus sprachlicher Barbarei heraushelfen könne. Die erste Ausgabe erschien zu Rom im Jahre 1470, welcher ebendaselbst noch in demselben Jahre eine zweite folgte; andre schloßen noch vor dem Ende des Jahrhunderts sich an. Neue brachte das sechzehnte, wo auch in den Schulen oratorische Uebungen wieder eine so breite Stelle einnahmen. Das Siècle de

Louis XIV. ließ den Quintilian wieder zu ganz beſondrer Geltung kommen. Pascal und Fenelon lernten von ihm und durch Rollins berühmtes didaktiſches Werk (ſ. d. Art. Rollin) erlangte er in den Schulen höheres Anſehen als je vorher; übrigens hat ſich der milde Rollin durch ſeine Bewunderung für ihn nicht abhalten laſſen, die dem Domitian gewidmete Adulation in ſtrengen Worten zu tadeln (un écrivain, capable de porter l'excès de la flatterie jusqu'à reconnaître pour dieu un empereur tel que Domitien, était digne de blasphémer contre Jésus-Christ et contre son Église). Wie Friedrich der Gr., der Auctorität Rollins folgend, die Institutio oratoria in den preußiſchen Schulen zu ausgedehnter Benützung bringen wollte, zeigt die berühmte (in Schmidts Geſch. der Pädagogik III, 513 f. wieder abgedruckte) Cabinetsordre an den Miniſter von Zedlitz vom 5. Sept. 1779 (vgl. den Art. Friedrich der Gr. S. 544). Aber unſern Schulen hatte ſchon die Ausgabe Gesners vom Jahr 1738 den alten Rhetor wieder näher gebracht. Die große Ausgabe Spaldings (1798 ff.) gab den auf Quintilian gerichteten Studien einen neuen Impuls, ohne doch eine allgemeinere Benützung desſelben in den Schulen herbeizuführen, ſo ſehr auch die Weiſe der Erklärung darauf hinleiten konnte. Die ſpäteren Ausgaben waren mehr kritiſch. Dadurch aber, daß das zehnte Buch wiederholt in beſondern Ausgaben (von Frotſcher, Herzog, Herbſt, Bonnell, Krüger) für den Schulgebrauch erſchienen iſt, ſcheint wenigſtens dieſem, das freilich auch noch eigenthümliche Schwierigkeiten darbietet und ſelbſt für ſeinen hiſtoriſchen Theil geweckte Köpfe verlangt, in einem weiteren Kreiſe Geltung geſichert zu ſein. Stellt man die Frage, ob Ciceros rhetoriſche Schriften oder Quintilians Institutio höher zu ſchätzen, ſo kann die Bemerkung der Frau von Staël (de la Littérature I) benützt werden, daß man bei Quintilian mehr ſeine und neue Gedanken finde als bei Cicero; aber doch hat jener auch wieder nichts, was mit den Hauptabſchnitten im erſten Buche Ciceros vom Redner verglichen werden könnte. — Unſere Gymnaſialpädagogiker haben ſich auf eine Würdigung Quintilians noch nicht ſonderlich eingelaſſen.*) H. Kämmel.

R.

Rabelais. In demſelben Jahre wie Luther, 1483, wurde Franz Rabelais in der kleinen alten Stadt Chinon in Tourraine geboren. Er empfieng den erſten Unterricht in dem Benedictinerkloſter Seuillé bei Chinon, ſpäteren im Kloſter la Bâmette bei Angers und dann auf der Univerſität Angers. Dort machte er die Bekanntſchaft der Brüder du Bellay, von denen der eine, der ſpätere Cardinal, ſein großer Wohlthäter ward. Dies blieb freilich auch ziemlich der einzige Gewinn, den er mitnahm, als er ſich von dort zu den Franciscanern nach Fontenai le Comte in Unter-Poiton begab, daſelbſt Profeß that, die Weihen empfieng und (1511) Prieſter wurde. Hier im Kloſter, ſagt ſein Biograph, brachte er die auf Schulen verſäumte Zeit wieder ein und ſtudirte aus eignem Antrieb mit Eifer. Sein Wiſſensdurſt begnügte ſich nicht mit den Kenntniſſen, die er von ſeinen Collegen gewinnen konnte, denn ſelten wußten die Mönche damals mehr als etwas Scholaſtik. Das Uebrige betrachteten ſie als Eitelkeit. Rabelais konnte ſolchem Beiſpiele nicht folgen: er wollte den ganzen Kreis des Wiſſens ausmeſſen, er wollte Grammatiker, Dichter, Arzt, Philoſoph, Juriſt,

*) In formeller Beziehung kann für Schüler eine Vergleichung der Ciceroniſchen copia dicendi mit der Quintilianiſchen brevitas ſehr belehrend werden. Vergl. Volgtland Diss. de brevitate Quintiliana, im Progr. des Gymn. zu Schleuſingen von 1846. Auch die grammatiſchen Verſchiedenheiten zwiſchen Cicero und Quintilian laſſen eine nützliche Behandlung zu. Sonſt iſt natürlich ſehr genau zu ſcheiden, was Q. dem Schüler und was er dem Lehrer ſein kann. Kl.

Sternkenner ſein und er wurde eins nach dem andern durch beharrliche Anſtrengung und ausgezeichnete Geiſteskraft. Beſonders waren es aber die Sprachen, denen er oblag. Latein und Griechiſch hatte er ſchon als Franciscaner ſich angeeignet, er correſpondirte damals in griechiſcher Sprache mit Wilhelm Budäus, in deſſen Briefſammlung ſich zwei an Rabelais gerichtete griechiſche Briefe finden. Später lernte er Italieniſch, Spaniſch, Deutſch, Hebräiſch, Arabiſch. Den Mönchen im untern Poitou war um jene Zeit ein griechiſches Buch noch eine Art von Hexenſchlüſſel und wer es führte, in ihren Augen ein Teufelsbeſchwörer. So ſchauderten ſie vor Rabelais und beneideten ihn zu gleicher Zeit um ſein höheres Wiſſen; ſie haßten den, der durch ſein bloßes Beiſpiel ſchon ihren Müßiggang, ihre Dummheit ſtrafte, begriffen nicht, wie man in einem Kloſter ſich mit etwas anderem als Eſſen und Trinken und Singen beſchäftigen könne, und unterließen daher auch nichts, ihm ſein Leben ſauer zu machen. Nachdem er die Verfolgungen eine Zeitlang erduldet hatte, erbat und erlangte er vom Papſte Clemens VII. ein Verſetzungsbreve, das ihm (1524) den Uebertritt aus dem Franciscanerorden in den der Dominicaner geſtattete. Er wählte das Kloſter zu Maillezais in Poitou, wo er mit Freunden der Reformation bekannt wurde; auch dieſes aber verließ er, und zwar ohne Diſpens, „warf die Kutte in die Neſſeln" und führte ein wanderndes Leben. Einen Ruhepunct bildet ſein Verhältnis zur Univerſität, ſpeciell zu der mediciniſchen Facultät von Montpellier, von welcher er akademiſche Grade erlangt und der er ſo große Dienſte geleiſtet hat, daß bis in die allerneueſte Zeit jeder daſige Doctorand vor der Promotion Rabelais' Mantel anlegen mußte. Später kam er nach Lyon; 1534 in du Bellays Gefolge — als Leibarzt und Bratenſchneider — nach Rom, wo er in ſeinem religiöſen Skepticismus nur noch beſtärkt wurde; im folgenden Jahre aber begab er ſich noch einmal dahin und erlangte eine päpſtliche Bulle, welche ihn von der Apoſtaſie freiſprach, und eine zweite, welche ihm erlaubte, eine Präbende der Abtei St. Maur anzunehmen, durch deren damals ſchon beſchloſſene Auflöſung er weltlicher Chorherr wurde. Endlich im J. 1545 erhielt er die Pfarre zu Meudon bei Paris. Ueber die muſterhafte Verwaltung der ihm anvertrauten Seelſorge ſind alle Schriftſteller einig. Sie zeichnen ihn als einen Vater ſeiner Bauern, als deren Leib- und Seelenarzt, als den Muſiklehrer ihrer Kinder. Sein Haus war allen Dürftigen offen, nur Frauen hatten keinen Zutritt. Es war der Sammelplatz geiſtreicher und gelehrter Freunde, die ebenſo von dem muntern Pfarrer, wie von der lieblichen Lage des Dörfchens angelockt, an ſchönen Tagen aus der Hauptſtadt zu ihm kamen und ſeines gaſtfreien Umgangs genoßen. Am 9. April 1553 ſtarb er zu Paris, wohin er ſich hatte bringen laſſen, im Kirchſpiel St. Paul, zu deſſen Pfarrer er bereits deſignirt geweſen ſein ſoll.

Schon bald nach ſeinem Tode iſt ſeine Lebensgeſchichte mit zahlreichen, größtentheils wohl geſchichtlich nicht begründeten Anekdoten, durchwoben worden, welche ſo ziemlich alle einen frivolen, zum Theil einen cyniſchen Charakter tragen, von der erſten, welche ihn als Subſtituten des Kloſterheiligen in Fontenai le Comte vorführt, an, durch jene bekannteſte, er habe ſich die Mittel zur Reiſe von Lyon nach Paris dadurch verſchafft, daß er einen Vergiftungsverſuch gegen die ganze königliche Familie ſimulirte, *) bis zu der haarſträubenden, nach welcher er ſich ſterbend einen Domino anlegen ließ, weil geſchrieben ſtehe: beati qui in domino moriuntur. Jedenfalls ſind dieſe Anekdoten ein deutliches Zeichen für das Urtheil, das ſich im Volke über den „luſtigen Pfarrer von Meudon" gebildet hat. Ein richtiges Urtheil über ihn feſtzuſtellen, iſt ſchwer; denn „von der Parteien Haß und Gunſt entſtellt ſchwankt ſein Cha-

*) Merkwürdiger Weiſe reproducirt auch der jüngſte deutſche Pantagrueliſt Dr. Arnſtädt die Anekdote in hiſtoriſcher Form, obgleich ihre Unwahrſcheinlichkeit in die Augen ſpringt. Weder waren die Zeitverhältniſſe damals dazu angethan, zu einem Wagnis einzuladen, welches ſeinen Urheber geraden Wegs in die Baſtille führen mußte, noch ſtand Rabelais jemals dem Hofe ſo nahe, wie jene Anekdote vorausſetzt.

rakterbild in der Geſchichte." Die Franzoſen weiſen natürlich mit Stolz auf dieſen „größten Sohn ihres Landes", dieſen würdigen Nebenbuhler des Cervantes, Vorbild und Meiſter von Swift und Sterne. Dennoch fehlt es auch bei ihnen weder an Tadlern, noch an nüchternen Beurtheilern dieſes Mannes und wir leſen z. B. in Louis Blancs Geſchichte der franzöſiſchen Revolution, einem Buche, das eine große Sympathie mit der deutſchen Reformation zur Schau trägt: „man iſt geneigt an der Aufrichtigkeit der guten Lehren zu zweifeln, weil man ſie in ſo ſchlechter Umgebung findet; man zittert, wenn Rabelais ernſt wird, da es doch vielleicht nur Spott ſein könnte; man glaubt ihn, hinter ſeinem Werke verſteckt, über die Einfalt derer lachen zu hören, die ſich beikommen laſſen, ihn zu bewundern." — „Das letzte Wort ſeiner Philoſophie iſt: Stoßt an! Der Individualismus in Rabelais iſt bloß abſtoßend." Auch die Deutſchen ſind noch zu keinem feſten Urtheil gekommen. Dem gläubigen Hamann iſt er „ein Mönch ſtark in dem Herrn und in der Macht ſeiner Stärke;" ihm iſt es eine „Wolluſt" im Rabelais zu leſen, und unſer aufgeklärter Schloſſer findet kaum Worte, um ſeine ſittliche Entrüſtung gegen den Mann, dem nichts heilig iſt, auszudrücken. Regis hat im zweiten Theil ſeines Rabelais (ſ. am Schluß des Artikels) S. 1370 bis 1481 die Urtheile der Franzoſen, Deutſchen und Engländer von 1550 bis 1835 zuſammengeſtellt. Neuerdings hat Dr. Arnſtädt in einem Programm: François Rabelais und ſein traité d'éducation Plauen 1865, die am häufigſten aufgeſtellte, bei den Deutſchen vorzüglich beliebte Rettung Rabelais, die auch 1852 von Schnackenburg als ſelbſtverſtändlich gegeben wurde, reproducirt. Rabelais ſei, ſagt Dr. Arnſtädt, wenn er auch oft als gemeiner cyniſcher Spötter erſcheine, im Grunde ein ernſthafter Geiſt. Durch ſeine Verkleidung ſchütze er ſich in einer Zeit, wo jeder Denker kühn ausgeſprochene Ideen mit dem Tode auf dem Scheiterhaufen büßte, vor einem ähnlichen Schickſal. So haben ihn ſeine Freunde bei dem König als einen lachluſtigen, aber loyalen Menſchen darſtellen können, der von der Nachwelt bewunderte Werke ſchaffen würde. Dogmatiſche Fragen habe er behutſamer Weiſe gar nicht oder nur leiſe berührt; aber die großen Reformen eines ſpätern Zeitalters in Frankreich: die politiſche und religiöſe Freiheit, die Organiſation der Finanzen, die Aufhebung der Privilegien, die Vervollkommnung des Gerichtsverfahrens, habe er vorausgeſehen und vorbereitet. Nehmen wir dies Urtheil als zutreffend an und ſehen von der auffallenden Thatſache ab, daß ſich bei Rabelais' Jünger Rouſſeau derſelbe Widerſpruch zwiſchen Ideal und Wirklichkeit, zwiſchen Theorie und Praxis wiederholt, ſo müßen wir doch darauf hinweiſen, daß dieſe Darſtellung die Frage nur umgeht, reſp. ſie gegen Rabelais entſcheidet und dieſen günſtigſten Falls auf eine Stufe mit Erasmus ſtellt. Wer glaubet, flieht nicht und wer Ideen, von denen er erfüllt iſt, zur Geltung bringen will, der fürchtet den Scheiterhaufen ſo wenig, wie ihn Calvin, mit dem Rabelais zeitig gebrochen hat, wie ihn Zwingli, Luther und ihre rechtſchaffenen Genoſſen gefürchtet haben. Indem R. ſeine Gedanken unter dem Schmutze ſeiner Darſtellung verſteckte, verzichtete er auf eine Wirkſamkeit und es liegt wenig daran, ob er dieſe von der Zukunft erwartete oder ob er ſich nur am Brillantfeuer ſeiner Ideen ergötzte.

Man muß in der That die Fähigkeit haben, den ewigen Gehalt auch in einer Form zu finden, die ganz und gar einer beſtimmten Zeit angehört, und die häßlichen Fehler des Jahrhunderts dem einzelnen Sohne desſelben nicht zuzurechnen, um ſich für einen Gelehrten gewinnen zu laſſen, der ſeine Perle mit einer gewißen Luſt vor die Säue wirft und die Knechtsgeſtalt, als wäre ſie die ihm gebührende, zur Schau trägt. Der Meiſter in allen Facultäten, dem acht Sprachen geläufig waren, und der dies alles nicht äußerlich angelernt, ſondern zum vollen geiſtigen Eigenthum gemacht hat, begegnet uns, obenein im geiſtlichen Ordensgewande, zu Rom als der Spaßmacher unter dem Geſinde eines Biſchofs. Wie dem ſei, Rabelais verdient eine Stelle in der Geſchichte des Unterrichtsweſens, welche im Grund überhaupt die der geiſtigen Bildung iſt, in derſelben Weiſe etwa, wie Leibnitz. Seine Verwandtſchaft mit dieſem iſt augen-

fällig und nur der deutſche Volkscharakter, wie die 150 gewaltigen Jahre, welche zwiſchen den Geburtstagen beider Gelehrten liegen, bekleiden unſeren Landsmann mit der größeren Würde. Das lebendigere Intereſſe gewinnt uns der Franzoſe ab.

Entſcheidend für dieſes Urtheil und für uns zunächſt maßgebend iſt das Hauptwerk ſeines Lebens, ſein ſatiriſcher Roman Gargantua und Pantagruel. Pantagruel, d. h. Buch 2 erſchien zuerſt, wahrſcheinlich um 1534; dann folgte Gargantua, d. i. das erſte Buch des Romans. Vollendet wurde das Werk zu Meudon, die letzte Partie erſchien ſogar erſt nach dem Tode des Meiſters. Es ſind fünf Bücher, jedes mit beſonderem Prologus, einige mit Widmung. Das erſte führt den beſonderen Titel: Das unſchätzbare Leben des großen Gargantua, Vaters Pantagruelis, weiland verfaßt durch Meiſter Alcofribas, den Abstractor der Quinteſſenz; das zweite: Pantagruel der Dipſoden König in ſein urſprünglich Naturell wiederhergeſtellt, nebſt deſſen erſchrecklichen Heldenthaten und Ebentheuern, verfaßt durch Meiſter Alcofribas Seligern, der Quinteſſenz Abstractor. Dazu kömmt noch ein Nachtrag: „Treu wahrhaft untrüglichs Pantagrueliſches Prognoſtikenbüchlein auf das Jahr Immerdar zu Nutz und Warnung derer von Natur verſtockten Grillenfänger neu verfaßt durch Meiſter Alcofribas ermeldten Pantagruels Erbtruchſeß. Von der güldnen Zahl, non dicitur: ich ſind dies Jahr nichts davon trutz aller Calculation. Weiter im Text: Verte folium.“ Dieſes umfangreiche Werk — die mir vorliegende franzöſiſche Ausgabe zählt 354 Seiten 4°; die deutſche von Regis 958 Seiten 8°, — iſt ein geſchichtlicher, philoſophiſcher und ſatiriſcher Roman, der erſte dieſer Art, den man in franzöſiſcher Sprache geſchrieben hat. Rabelais läßt darin ſo zu ſagen alle Ordnungen des Staates, alle Lagen des Lebens über die luſtigen Bretter ziehen und erluſtigt uns alſo auf Koſten des ganzen menſchlichen Geſchlechtes. Das iſt ſo wahr, daß es eine beſondre Ausgabe mit folgendem Titel giebt: „les oeuvres de maistre François Rabelais ou histoire satirique de son temps sous les noms de Gargantua Pantagruel Panurge Amsterdam 1663. 2 vol. in 12.“ (Esmangart und Eloi Johsnneau: édition variorum I. p. XX.) Dieſer Titel hängt mit der Meinung zuſammen, der Roman ſei eine großartige Allegorie, darin jede Perſon, ja jedes deutlicher beſchriebne Thier einen der franzöſiſchen Großen bedeute, eine Auffaſſung, mit welcher wir uns hier nicht abzufinden haben. Uns beſchäftigen allein diejenigen Partien, welche auf den damaligen Zuſtand des Unterrichts in Frankreich eingehen.

Wir treten damit in eine jener gewaltigen Zeitperioden, da ein neuer Geiſt alte Formen zerſchlägt, wo ſo zu ſagen alle drei Zeiten, Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft, ſich begegnen. Häßlich und widerwärtig genug war das Vergangene, das noch ſeine Herrſchaft geltend zu machen ſuchte. In der Wiſſenſchaft machten ſich die Ausläufer der Scholaſtik breit, Kleinigkeitskrämerei, Spitzfindigkeit aller Art, geiſtloſes läppiſches Haſchen nach Witz, welchem zuletzt kein Object zu gering oder zu profan war; dabei in der Darſtellung die ärgſte Geſchmackloſigkeit, die es geben kann, gipfelnd vorzüglich in Sprachmengerei und in einer Manie, die disparateſten Dinge herbeizuſchleppen, meiſt um mit einer Gelehrſamkeit zu prunken, welche gar nicht einmal da war. Zu ſchweigen von der Unbekanntſchaft mit aller Natur und Weltgeſchichte, beſaßen die gelehrten Herren nicht einmal eine nothdürftige Kenntnis der Sprache, in welcher ſie ihre Subtilitäten auskramten, der lateiniſchen. Incredibile prope dictu est, ſagt Freigius im Leben des Ramus, sed tamen verum et editis libris proditum, in parisiensi academia doctores exstitisse qui mordicus tuerentur ac defenderent, „ego amat“ tam commodam orationem esse quam „ego amo“, ad eamque pertinaciam comprimendam consilio publico opus fuisse. Wir finden Belege für dies eine ſchlagende Beiſpiel auch in des Erasmus encomion Moriae in der Basler Ausgabe von 1776 S. 158. Solchem Zuſtande der Wiſſenſchaft entſprach derjenige des Schulunterrichts, welcher in den Händen unwiſſender und unfähiger Geiſtlicher lag und in Frankreich nicht viel anders war, als ihn die Darſtellungen aus dem 16. Jahr-

hundert in der Encyklopädie in Deutschland beschrieben haben. Die vollendete Carricatur alles erziehenden Unterrichts war der den jungen Fürsten ertheilte.*) Aber wir kennen das 16. Jahrhundert auch als dasjenige der Reformation und zwar der vorbereiteten; wir wissen, daß sich mindestens seit der Mitte des fünfzehnten in Italien, den Niederlanden, in Deutschland und Frankreich um jene Zeit edle Männer mit dem Feuer der ersten Liebe den humanen Studien widmeten, daß dann die deutschen Reformatoren einen Frühling in das deutsche Schulwesen brachten, von dessen Aussaat unsre Söhne die goldnen Früchte brechen. Wir wissen, daß sie dem Unterrichte mehr, fast möchte ich sagen erfolgreichere Theilnahme zuwandten, als der Kirchenverbesserung und daß sie hier Männer zu Arbeitsgenossen hatten, die sich — aus welchen Gründen es nun gewesen sein mag — von dem Streite wider die römische Kirche fern hielten. Es braucht nur an Erasmus erinnert zu werden. Eine ähnliche Stellung nahm Rabelais ein. Er war der neuen Lehre, zu welcher er sich äußerlich zu bekennen nicht für gut hielt, von ganzer Seele zugethan und verkündete sie in Bezug auf die Erziehung mit solcher Wärme, daß die dieselbe angehenden Capitel seines Buches zu den besten und reinsten desselben gehören, daß sie sogar den satirischen Ton zweimal fallen lassen und in ernste Belehrung übergehen. Dadurch verdienen sie sich die erste Stelle in jener prächtigen Reihe von Zeugnissen, in denen evangelische Wahrheit trotz der Niederlage der Reformation in Frankreich das tiefe Dunkel durchbricht. Gerade die Niederlage erhöht das Interesse, das wir an Erscheinungen wie Gerson, Rabelais, Fenelon, an den Männern des Port Royal und des Oratoriums nehmen.

Rabelais' Werke sind in Deutschland selten; deshalb und da es um der wenigen Seiten willen, welche uns unmittelbar angehen, das ganze Buch durchzusehn eine zu erhebliche Mühe wäre, so ist es wohl am Platze, das Wesentliche hier mitzutheilen. Wir halten uns dabei streng an die Uebersetzung von Regis, um nicht durch den nicht allein wegen seiner alterthümlichen Form schwierigen französischen Text die Sache zu erschweren.

Gargantua ist der Sohn des Riesen Grandgoschier Grandgousier und der Gurgelmilde Gargamelle, der Tochter des Königs der Millirmähler (parpaillos, Schmetterlinge, Spottname der Reformirten, die gleich Schmetterlingen so lange ums Licht flogen, bis sie sich verbrannten, also der Ketzer). Er ist ein Riesenkind, 11 Monate nach der Empfängnis gar wunderbarlich zur Welt gekommen, zu dessen Ernährung 17,913 Kühe von Pautillé und Bréhémond verschrieben werden, weil keine Amme für ihn zu finden war. „Zwar wollen ein paar Scotistische Doctoren behaupten, daß seine Mutter ihn gestillt habe und daß sie 1402 Pipen 9 Maß Milch auf jeden Ruck aus ihren Brüsten hab melken können. Aber es ist der Wahrheit nicht ähnlich und dieser Satz mammaliter pro scandaloso wehmüthigen Ohren ärgerlich und schon von weitem nach Ketzerei ausdrücklich stinkend erklärt worden." (Cap. 7.) Nachdem der Knabe dem Vater überraschende Beweise von Geist gegeben, erkannte dieser, „daß in seinem Verstand was Göttliches ist: so scharf, spitzfindig, hell und tief befind' ich ihn," beschloß also ihn einem Gelehrten zur Unterweisung zu übergeben und nichts dran zu sparen. „Alsbald zeigt man ihm einen großen sophistischen Doctor, Namens Meister Thubal Holofernes an, der trieb ihm sein A.B.C.Täflein so in den Kopf, daß er es vor und rückwärts konnt und bracht damit 5 Jahr und 3 Monat zu. Darnach las er ihm den Donatus, den Facetus, Theodoletus und Alanus in parabolis und damit bracht' er wiederum zu 13 Jahr 6 Monat und 2 Wochen. Aber merket wohl, zu gleicher Zeit lehrt er ihm auch auf Gothisch zu schreiben, denn er schrieb alle seine Bücher, weil die Druckunst noch nicht im Brauch war. Er verbringt hierauf 18 Jahr 11 Monat an

*) „Man hat mich zum wahren Vieh machen wollen und es ist gelungen", rief noch sehr viel später der Herzog von Berri aus, da er gelegentlich seiner Entsagung auf den spanischen Thron im Parlamente nicht über das Wort Monsieur hinauszukommen vermochte. Ginguené de l'autorité de Rabelais 1791 und Duclos mémoires tom. I.

der Lectüre von de modis significandi cum Schaaliis Balgewindii, Breitmaul, Schwaſelin, Sauſenbraus, Hans Kalben, Billonii, Vorleckeri und anderer mehr, die er ſo gut lernte, daß er ſie vorwärts und rückwärts zu ſagen vermochte, ferners 16 Jahr 2 Monate giengen über dem Studium des Computus hin, (d. h. des liber Aniani qui Computus nuncupatur cum commento, eines aſtronomiſchen Handbüchleins für Laien zur Computation, 1 Berechnung des Sonn' und Mondenlaufs, der güldnen Zahl, Epacten, das 1493 erſchienen war). Dann ſtarb der Lehrer „an der Krätz, das verſtand ſich". Nach dieſem kriegt er einen andern alten Hnſter Namens Meiſter Hiob Zänmlein, der las ihm den Hugutio, Hebrardi Grăcismum, das Doctrinal, die partes, das quid est, das supplementum, „Memmendreck de moribus in mensa servandis" (das ſind trotz der fehlenden Interpunction zwei Werke; unter der erſteren Bezeichnung iſt verhöhnt: Mammetractus sive expositio in singulis libris bibliae authore Marchesino. Mainz. Schöffer 1470; unter dem andern die in elegiſchen Verſen verfaßten Tiſchregeln für Knaben von Sulpitius Verulanus. Sie beginnen: quos decet in mensa mores servare docemus virtuti ut studeas litterulisque simul.*) Seneca de quatuor virtutibus cardinalibus (pſeudonymes Machwerk aus dem 16. Jahrhundert von Martin von Braga) Passavantus cum „commento und dormi secure (Predigtſammlung und Eſelsbrücke für faule Geiſtliche) auf's Feſt" (Cap. 14.) Nachdem ſich nun Gargantua unter dem erſten Lehrer obgemeldete 53 Jahr 10 Monate 2 Wochen, unter dem andern auch noch geraume Zeit abgemüht hatte, ward ſein Vater gewahr, daß er „in nichts zuruckt und was das ärgſt war, davon ganz thörig, dämiſch, faslich und blöd im Kopf ward." Darüber beklagt er ſich beim Vicekönig in Papenhöhning, „der gab ihm zu verſtehen, es würd ihm weit nützlicher ſein gar nichts zu lernen, als ſolche Bücher unter ſolchen Lehrmeiſtern, weil ihr Wiſſen eitel Biehzeugs und ihre Weisheit nichts als leeres Stroh wäre, welches die guten edeln Geiſter verbaſtardirt' und alle Blüth' der Jugend erſtickt'." Des zum Beweiſe führte er ihm ſeinen Pagen Eudämon vor, zwölfjährig, erſt zwei Jahre unterrichtet, „ſo wohlgeſchmuckt, geſtutzt, friſirt, ſo ſauber ausgeſtäubt, gebügelt und ſo ſittſamen Weſens, daß er vielmehr einem Englein als einem Menſchen ähnlich ſah." Zum Reden aufgefordert tritt dieſer eben ſo unerſchrocken wie beſcheiden vor, hält dem Gargantua eine Rede, darin er ihn lobt, zum Gehorſam gegen Grandgoſchier ermahnt und um einen Platz unter ſeinen Dienern bittet. „Dies alles ward mit ſo ſchicklichen Gebährden, ſo beredtſamer Stimme, ſo deutlichem Ausdruck, in ſo zierlicher Sprach und ſeinem Latein von ihm fürbracht, daß man ihn eher für einen Gracchus, Cicero oder Aemilius der Vorzeit, als für einen jungen Knaben dieſes Jahrhunderts gehalten hätt. Dagegen beſtund des Gargantua ganze Antwort und Contenanz in weiter nichts, als daß er euch wie eine Kuh zu heulen anfieng ... (folgt eine nnüberſetzbare Stelle). (Cap. 15.) Der ſo draſtiſch eingeleitete Gegenſatz der mönchiſchen und humaniſtiſchen Erziehung wird nun weiter ausgeführt. Meiſter Hiob Zäumlein erhielt ſein Lohn, „ein theologiſch Mäßlein Wein auf den „Weg" und durfte „zu allen Teufeln geh'n." Seine Stelle erhielt Ponokrates, der Erzieher des Eudämon. Von ihm begleitet zieht Gargantua nach Paris. Es ſteht ſchon in dem

*) Noch eine Probe aus dem Büchlein:

Regimen mensae honorabile:
Nemo cibum capiat donec benedicite fiat.
Privetur mensa qui spernet haec documenta
Dum manduca
vultus hilares habea
Sal cultello capia
Quid sit edendum ne peta
Membra recta sedea
Mappam mundam tenea
Ne scalpotis carea
Modicum sed crebro biba
tis

uralten Märchen, welchem Rabelais in seinem Roman folgt, daß der Riese die Glocken der Notre-Dame-Kirche aushebt, um sie seiner Märe als Schellengeläut an den Hals zu hängen; trotzdem finden seine Ausleger darin eine Anspielung auf die Ansprüche, welche Franz I. an die Stadt in Bezug auf ein Halsband machte, mit dem er Fran von Estampes schmückte. Lassen wir sie dabei und freuen wir uns an dem kostbaren Specimen damaliger Schulberedsamkeit, welche das 19. Cap. in der Rede des Meister Jonas Fochtelnburg bringt, des „bastantesten von der ganzen Facultät," den diese an Gargantua absendet, um die Rückgabe der Glocken zu erlangen: Es heißt darin z. B. „— Schauns domine, es sind nun schon an die achtzehn Täg her, daß ich an dieser schönen Rede spintisir und kan! Reddite quae sunt Caesaris Caesari et quae sunt dei deo. Ibi jacet lepus (da liegt der Hase). Mein Treu domine, wann ihr bei mir zur Nacht wollt essen in camera, bei dem Sanct Chrisam charitatis: nos faciemus bonum cherubin (wir werden uns die Nasen cherubinroth trinken) ego occidi unum porcum et ego habet bonum vino. Aber von einem guten Wein kann man nit reden bös Latein. Wohlan de parte dei (de par Dieu) date nobis glockas nostras. Schauns her, ich schenk und übergeb' euch auch von unserer Facultät ein sermones de Utino; utinam, daß ihr uns unsre Glocken wollt geben. Vultis etiam Ablassios? perdiem vos habebitis et nihil zaletis."

Der Redner wird belohnt, die Glocken erhalten ihre alte Stelle wieder und Gargantua kehrt zu den Studien zurück. Erst läßt ihn Ponokrates, um die Verirrung seiner Vorgänger kennen zu lernen, bei seiner alten Weis und Gewohnheit bleiben. Sie ist geisttödtend, leib verwöhnend. Viel Schlaf, öfteres Essen, sinnloses Beten, „darnach studirt er ein leidig halb Stündlein, die Augen starr auf sein Buch gerichtet, aber sein Seel war in der Kuchel." Einen guten Theil des Tages verzettelte er mit Spielen, deren Rabelais 214 aufzählt, während der älteste deutsche Uebersetzer 586 nennt; doch kehren oft dieselben Spiele unter vier, fünf verschiedenen Namen wieder; manches hat die Laune eingefügt; aber die meisten sind, wie es der Tendenz nach alle sollten, Karten oder Würfel oder Bretspiele.

Nun greift Ponokrates verbessernd ein, doch mit langsamer sichrer Hand, die Natur berücksichtigend, welche eine plötzliche Aenderung nicht leiden mag. Er sorgt erst für das Vergessen des Alten und erweckt dadurch, daß er seinen Scholar in gute Gesellschaft führt, in diesem das Verlangen, besser für seine Ausbildung zu sorgen. Hiernach ist eine gute Zeiteintheilung und eine Einrichtung, bei der keine Stunde verloren geht, seine Hauptsorge. „Es erwacht' demnach Gargantua gegen vier Uhr des Morgens. Während man ihn abrieb, ward ihm eine Seite aus hl. Schrift laut und vernehmlich hergelesen mit jeden Cap. schicklichem Fürtrag und war dazu ein junger Knab aus Basche bürtig angestellt, Namens Anagnostes. Auf Anlaß und Inhalt selbiger Lection erging er sich öfters im Gebet, Lob, Preis und Danksagung gegen den guten Gott, deß Majestät und wunderbare Gericht ihm die Schrift offenbaret hätt'. Dann beschauten sie sich den Stand des Himmels, ob er noch war, wie sie ihn Abends zuvor gemerkt, in welche Zeichen die Sonn' an selbigem Tag einträt', desgleichen der Mond." Während er angekleidet ward, wurden die Lectionen des vorigen Tages mit ihm wiederholt; er sagte sie auswendig her und ergänzte sie „durch allerlei praktische Fäll' und Exempel aus dem Weltlauf." Hierauf drei volle Stunden Unterricht und dann Spaziergang mit solchen Spielen, die den Leib so weidlich übten, als vorher der Seele geschehen war. Heimkehr, frische Wäsche, und Erwartung der Mahlzeit, während dessen sie etliche Sprüche aus der Lection hersagten. Ueber dem Essen wurde ihm erst aus den alten Heldengeschichten vorgelesen; später begann ein lustiges Gespräch, sie „handelten zuvörderst von Tugend, Kraft, Eigenschaften und Natur alles dessen, was ihnen bei Tisch serviret ward: vom Brod, Wein, Wasser, Salz, Fleisch, Fischen, Früchten, Kräutern, Wurzeln und deren Zubereitung," wodurch er alle einschlagenden Stellen des Plinius, Athenäus, Dioskorides, Julius Pollux, Galen, Porphyrius, Oppianus,

Polybius, Ariſtoteles, Heliodorus und Aelian kennen lernte. Die Schriften dieſer Männer wurden auch oft nachgeſchlagen, ſo daß Gargantua die beſten Aerzte überflügelte. Gebet und Lobgeſang ſchloßen die Tafel. Nach derſelben wurden Karten gebracht, „nicht um zu ſpielen, ſondern daraus viel tauſend kleine neue Fündlein und Artigkeiten zu erlernen, die all' in die Rechenkunſt einſchlügen, wodurch er ſelbige Zahlenweisheit ſehr lieb gewann und ſich alle Tage die Zeit nach Mittag und Abendeſſen damit ſo angenehm vertrieb als weiland mit den Würfeln und Kartenſpiel, auch nebenher ſo viel Theorik und Praktik davon ſo gründlich erfaßt, daß der Engländer Tunſtal, (Cutbert Tonſtal, geb. 1476, geſt. 1559 ſchrieb u. a. „Cuthberti Tonstalli de arte supputandi libri quatuor." London 1522) der ausführlich darüber geſchrieben, bekennen mußte, gegen ihn wüßt' er nicht mehr davon als vom Hochdeutſch. Und nicht allein hierin, ſondern auch in den andern mathematiſchen Seienzien als Geometri, Aſtronomi und Muſik. Denn während ſie die Verdauung und Concoction ihrer Speiſen abwarteten, machten ſie tauſend kleine zierliche geometriſche Inſtrument und Figürlein, practizirten auch die aſtronomiſchen Canones." Wir begegneten ſchon bei Kümmerer (ſ. d. Art.) dem Gebrauch der Muſik, ſonderlich der Geſangesſtunde, als einer Uebung des Leibes im edleren Sinne; auch Ponokrates läßt Gargantua nach dem Eſſen ſingen, Spinett, Laute, Harfe u. ſ. w. ſpielen. Dann folgen noch drei, auch mehr Stunden ernſter Arbeit, beſtimmt zur Repetition, zur Ausarbeitung des früh Erlernten und zur Schreibübung, aber lateiniſche Lettern ſtatt gothiſcher. Dann beginnt unter Mitwirkung eines jungen Edelmanns aus Touraine mit Namen Gymnaſtes die Leibesübung im engeren Sinn. Gebrauch der Waffen, Jagd, Ringen, Laufen, Springen, Schwimmen, wobei allerlei Künſte verſucht werden, dann neues Laufen und Klettern. Wer ſich für die Geſchichte des Turnens ein wenig intereſſirt, findet in der ausführlichen Beſchreibung viel intereſſantes Material. Die Strickleiter, die Hanteln (hier nach dem Griechiſchen ἅλτηρες halteres genannt), Gliederſtangen u. ſ. w. werden vorgeführt; auch demoſtheniſche Lungenkräftigung durch lautes Rufen kam vor. Auf dem Heimwege, der nun wieder langſam geſchah, botaniſirten ſie; die Pflanzen wurden geſucht, geprüft, mit den Beſchreibungen der Alten verglichen und zu Hauſe verwahrt. War der Morgenimbiß ſpärlich, ſo durfte nun die Abendmahlzeit mehr Recht in Anſpruch nehmen, doch war auch ſie von allerlei geiſtigen Beſchäftigungen umgeben und durchzogen. Nach dem Abendbrod wurden auch bisweilen die Verſammlungen gelehrter Leute und ſolcher, die fremde Länder geſehn, aufgeſucht. „Um Mitternacht, bevor ſie ſich zur Ruh' begaben, ſtiegen ſie auf dem freieſten und höchſten Söller ihres Hauſes, des Himmels Antlitz zu beſchauen und gaben da auf die Kometen acht, wanns ihrer hätt, auf die Figuren, Aſpecten, Stellung, Oppoſitionen und Conjunctionen der Geſtirn. Dann recapitulirt er kürzlich nach der Pythagoreer Art mit ſeinem Lehrer alles, was er im Lauf des Tags gehört, verkehrt, erſtört, gethan und geleſen hätt. Und ruften Gott den Schöpfer im Gebet an, ſtärkten ihren Glauben zu ihm, lobprieſen ſeine unendliche Güt' und gleichwie ſie ihm Dank für alles Vergangene ſagten, ſo befahlen ſie ſich auch in alle Zukunft ſeiner göttlichen Gnad' und Huld. Wann dies vollbracht war, gingen ſie ſchlafen."

Ein wenig anders war die Tagesordnung bei Regenwetter. Zwar die Lectionen gehen unverändert weiter, aber an die Stelle des Turnens treten theils andre Spiele, theils Belehrungen auf dem offnen Markt des Lebens, „gingen auch aus und ſahen, wie man die Metalle ſchmolz und ſchied oder Geſchütze goß oder beſuchten Goldſchmiede, die Juwelirer, Steinſchneider, Alchymiſten und Münzer, desgleichen die Weber, die Sammet- und Tapetenwirker, die Uhrenmacher, Spiegelſchleifer, Orgelbauer, Drucker, Färber und mehr dergleichen Handwerksleut und überall, wo ſie hinkamen, da theilten ſie Trinkgelder aus, wogegen ſie die Induſtrie und Erfindſamkeit der Gewerbe betrachteten und einſehn lernten. Wohnten auch den öffentlichen Lectionen, den ſolennen Actibus, Repetitionen, Declamationen, Zeugenverhören der artigen Anwäld, den Sermonen der rev. Prediger bei" — — — „und ſtatt des Herbariſirens gingen ſie in das Spezerey-

gewölb zu den Kräuterhändlern und Apothekern, untersuchten da aufmerksam die fremden Wurzeln, Blätter, Früchte, die Sämereien, Gummen, Salben, desgleichen, wie man sie verfälscht.“ Selbst Gaukler und Marktschreier mit ihren Gesten und Finten blieben von der Aufmerksamkeit des jungen Fürsten nicht ausgeschlossen und diesem wurde die fortgesetzte Uebung, die ihm anfangs beschwerlich schien, im Verlauf so leicht, süß und ergötzlich, „daß es vielmehr als Kurzweil für einen König als eines Schülers Zucht zu sein schien.“ Dennoch wurde ihm in jedem Monat an einem schönen hellen Tage Vacanz gegeben, welche zu einer Landpartie benützt ward.“ (Cap. 23, 24. S. 72 bis 82.)

Noch einmal führt uns Rabelais in dem Pantagruel (2. Buch Cap. 7, 8) in die Schule. Gargantua ist Vater des Pantagruel geworden, der nun seinerseits auf Reisen geht. Die Begegnung mit einem Limousiner, welcher die Franzensprach verhunzte, indem er nur in Fremdwörtern redete, entspricht der Rede des Jonas Fuchtelberger; das Verzeichnis der Spiele im Gargantua erhält ein noch gelungeneres Seitenstück in dem Katalog der Bibliothek zu Sanct Victor, einer schonungslosen Verhöhnung der Schriftsteller aus der alten Schule. Die ausführliche Beschreibung von Gargantuas Studien tritt in einem Schreiben vor unsere Seele, darin der Vater seinen Sohn zu fleißigem Arbeiten ermahnt. Die Franzosen sind in dem Lobe dieses Briefes sehr beredt; aber sie gehen nicht über die Wahrheit hinaus. „Vielgeliebter Sohn,“ hebt er an, „unter den Gnadengütern und Vorzügen, womit der allmächtige Protoplastes Gott die Natur des Menschen in ihrem Ursprung begabt und ausgerüstet hat, scheint mir der vor allen herrlich und einzig zu sein, durch welchen sie in ihrem sterblichen Zustand schon eine Art von Unsterblichkeit zu erlangen und im Verlauf des flüchtigen Lebens ihren Namen und Samen zu verewigen befähigt wird. Welches durch unsers Leibes Abkunft im rechtmäßigen Ehstand geschieht, wodurch uns einigermaßen ersetzt wird, was wir durch unsrer ersten Eltern Uebertretung verloren haben: zu denen gesagt ward, weil sie nicht des Schöpfers Geboten folgsam gewesen, so sollten sie sterben und durch Tod diese so wunderwürdige Bildung, darinn der Mensch erschaffen war, wiederum vernichtet werden.“ Er freut sich nun des Sohnes, in dem er überleben soll, erschrickt aber bei dem Gedanken, daß derselbe etwa vom Wege der guten Sitten abwiche und mag es nicht denken, „daß der geringste Theil von mir, welches der Leib ist, überblieb und der beste, die Seel', die unsern Namen unter den Menschen im Seegen erhält, entartet und verkümmert wäre.“ Er sagt das nicht aus Mistrauen, verlangt nicht, daß Pantagruel das gute Leben beginne, sondern daß er es fortsetze, und betheuert, stets gehandelt und gesorgt zu haben, als wenn ihm auf der Welt kein anderer Schatz wäre als seines Sohnes Tugenden, Zucht und Mannheit. Auch sein seliger Vater, hochgesegneten Andenkens, hat viel für seine Ausbildung gethan, doch nicht mit günstigem Erfolge. „Ich konnt nicht solche Lehrer haben, wie du hast. Die Zeiten waren finster, schmeckten nach der Gothenqual und Barbarey, die alle gute Literatur zu Grunde gerichtet. Aber mit Gottes Hülf ist den Künsten bei meiner Zeit ihr Licht und Ansehn wieder gegeben.“ So groß ist der Unterschied, daß er, damals der Gelehrteste seiner Zeit, heute zu den kleinen Schulfüchsen gehören würde. „Anitzt sind alle Disciplinen wieder hergestellt, Griechisch, ohn' welches eine Schand wär', sich einen Gelahrten nennen zu wollen, Hebräisch, Chaldäisch, Latein.“ Die Buchdruckerkunst kommt zu Hülf. „Die ganze Welt ist voll gelahrter Männer, hochbelesner Lehrer, voll reichbegabter Bücherfäl und dünkt mich, daß eine solche Bequemlichkeit der Studien, wie man itzo sieht, weder zu Plato noch Cicero Zeiten, noch Papiniani gewesen sei. Und wird sich künftig in Gesellschaft gar keiner mehr herfürtrauu dürfen, der nicht in der Minerva Werkstatt recht aus dem Grund polirt ist. Ich seh', es sind die Straßenräuber, Stallbuben, Waghäls und Henkersknecht itzund gescheiter als die Doctoren und Prediger zu meiner Zeit. Ja, was sag' ich? Selbst die Frauen und Mägdlein hat nach diesem Lob und Manna

guter Erkenntnis gelüftet." *) Nun erzählt er, wie er noch Griechisch gelernt habe und sich jetzt an Plato und Plutarch freue. Den Sohn verweist er auf „löblich Beispiel und lebendigen mündlichen Rath" seiner Lehrer. Von den alten Sprachen soll er Griechisch, Lateinisch, Hebräisch „wegen der hl. Schrifften", Arabisch und Chaldäisch lernen, den Stil im Latein nach Cicero, im Griechischen nach Plato bilden. „Von Historien müss' es nichts geben, das dir nicht all im Gedächtnis treu geläufig wäre." In freien Künsten, Musik, Arithmetik, Geometri ist der Vater selbst schon sein Lehrmeister gewesen; er soll weiter gehen, auch Astronomi hinzufügen, aber die divinatorisch Astrologie und die Lulliuskünste bei Seite lassen, „denn es ist eitel Unfug und Thorheit." Auch das bürgerliche Recht soll der Prinz kennen, den Text wörtlich, den Inhalt philosophisch auffassen. „Anlangend die Kenntnis natürlicher Ding verlange ich, daß du dich darauf mit Fleiß verlegest, daß kein Meer, See, Fluß noch Quell sei, davon du nicht die Fische wüßtest. Alle Vögel des Himmels, alle Bäum, Gebüsch und Sträuch der Wälder, alle Kräuter der Erde, alle Erz im Schoos des Abgrunds, alle Gestein, soviel das ganze Morgenland und Mittag hegt, nichts müße dir verborgen bleiben." Weiter verweist er ihn auf die Kenntnis der andern Welt, d. i. des Menschen, die er ebensowohl durch Sectionen, wie aus Büchern gewinnen solle. „Fange zu einigen Stunden des Tages die hl. Schrifften zu treiben an, erst griechisch das neue Testament und die Brief der Apostel, dann hebräisch das Alte; mit einem Worte: tauche dich in ein Meer des Wissens." Es sei dazu hohe Zeit, denn bald werde ihn der Ernst des Lebens der gelehrten Ruh und Zufriedenheit entführen. „Weil aber nach Salomos wahrem Wort die Weisheit nicht kommt in die Seelen der Bösen und Wissen ohne Gewissen nichts anders als der Seelen Tod ist, so sollt du Gott dienen, Ihn lieben, fürchten und auf ihn dein ganzes Sinnen und Hoffen setzen, und stark im Glauben durch die Lieb', Ihm also fest verbunden sein, daß dich die Sünd' ihm nimmermehr entreißen mag. Trau' nicht dem Irrsal der Welt. Hänge dein Herz nicht an Eitelkeit, denn dieses Leben ist vergänglich, aber des Herrn Wort bleibt ewig. Sei allen deinen Nächsten gern zu Diensten, liebe sie wie dich selbst. Ehre deine Lehrer, fliehe die Gemeinschaft derer, denen du nicht willst gleich sein, und die Gaben, die du von Gott empfangen hast, laß sie dir nicht umsonst verliehen sein. Und wenn du vollends dort alle Weisheit erworben zu haben spüren wirst, komm wieder zu mir, daß ich dich seh' und meinen Segen dir geb', eh' ich sterbe. Mein Sohn, der Friede und die Gnad unsers Herren sei mit dir. Amen. Aus Utopien am siebenzehnten des Märzmonates, dein Vater Gargantua."

Klarer und einnehmender haben wir das Programm der Humanisten des 16. Jahrhunderts, in deren vorderste Reihen sich Rabelais hier stellt, kaum an einem zweiten Ort gefunden. Voran stand die Schrift; dann wurden die alten Sprachen wieder in ihr Recht gesetzt, Cicero, Plato traten an die Stelle des Mammotractus; verdrängt wurden astrologische und verwandte Nichtswürdigkeiten; dagegen Geschichte und Naturbeschreibung neu aufgenommen; letztere in einer Ausdehnung und in einer Methode, wie wir sie gleich vollendet bei keinem der deutschen Humanisten antreffen; der Leib ward geübt; das Leben des Volkes in Politik, Gewerbe, Handel dem Zögling aufgeschlossen und endlich der Unterricht zur Erziehung des sittlich tüchtigen, des frommen Menschen erhoben, auch nach seiner methodischen Seite zu Vollkommenheit ausgebildet. Der Verfasser des Pantagruel bleibt nun bei dieser Expectoration nicht stehen, sondern zeigt in der Geschichte seines Helden die Früchte solcher Erziehung. Neben der Unsittlichkeit Panurgs und der Rohheit des Bruder Jean erhebt sich Pantagruels Charakter: besonnen, weise, gewandt,

*) Derselben Auseinandersetzung begegnen wir bei Luther in der Schrift an die Rathsherrn aller Städte Deutschlands, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen. Anno 1524 unter Nr. 10, 11, 12, 59, 63.

gütig. Er vereinigt seltne Vorzüge, unter denen die Verehrung für seinen Vater der größte ist. „Niemals hat wol ein Schriftsteller der kindlichen Liebe und dem väterlichen Ansehn mehr Kraft, Würde, Tiefe gegeben als Rabelais. — Im Augenblick, wo die Gesellschaft sich auflöste, hat Rabelais einen Vater gezeichnet, der seinen Sohn mit der einnehmendsten Güte, mit der uneigennützigsten Hingebung erzog und einen Sohn, durchdrungen von der zärtlichsten Liebe, der höchsten Ehrfurcht, der lebendigsten Dankbarkeit für seinen Vater," sagt Guizot, der sich in den annales d'éducation III. p. 1, 251—55 ausführlicher über diesen Punct äußert und den Versuch macht, die Behauptung, daß Pantagruel durch sein Beispiel den Segen guter Erziehung zeigen solle, mit zahlreichen Beispielen zu belegen.

Wir hätten nun nach der Wirkung, die Rabelais hervorgebracht hat, zu fragen, aber mit dem, was Ideen in der Welt Segensreiches stiften, ist es wie mit dem Pflanzensamen, den die Luft umherträgt: wir freuen uns der Blüten und Früchte, ohne den Gärtner zu wissen, dem wir sie zu danken haben. Mag also, was nicht einmal ganz der Fall ist, denn Franz I. hat unendlich viel für Frankreichs geistige Cultur gethan, Rabelais Wort ohne unmittelbare sichtbare Erfolge geblieben sein, so ist es doch nicht verloren, wenn nur seine Gedanken in das gewaltige Arbeiten, Ringen und Schaffen seiner Zeit mit eingegriffen haben. Dafür aber, daß seine Stimme nicht einen Augenblick überhört wurde, haben wir Beweise genug. Als das Buch „Pantagruel" erschienen war, wurden gleich im ersten Jahre drei Ausgaben nöthig. Die seit zehn Jahren erwartete Veröffentlichung des dritten Buchs erfolgte erst, nachdem mächtige Gönner des Vers. vom Könige die Erlaubnis dazu erlangt hatten; die Sorbonne suchte das Buch zu unterdrücken, konnte aber die Einwilligung dazu vom König nicht erlangen. Als das betr. Buch ohne Wissen des Vers. veröffentlicht worden war, mußte er sich flüchten, um sich den Verfolgungen zu entziehen. Nachdem der König die Erlaubnis zum Verkauf des Buchs ertheilt hatte, wurde es sogleich in ganz Frankreich durch verschiedene rechtmäßige und unrechtmäßige Ausgaben verbreitet. Seitdem hat Rabelais nie aufgehört, seine Landsleute zu beschäftigen. Michel Montaigne hat seine Gedanken weiter gesponnen; durch ihn ist Rousseau auf Rabelais geführt worden, der ohne Zweifel unmittelbar aus ihm geschöpft haben muß und der im Emile den pädagogischen Theil des Gargantua und Pantagruel aufnimmt und ausführt. Aber auch Rabelais selbst ward über seinen Schülern nicht vergessen; Regis verzeichnet 94 französische Ausgaben II, S. XLVII ff. Im Ausland erschien eine Menge Uebersetzungen und Nachbildungen. Die älteste und merkwürdigste ist die von Johann Fischart genannt Menzer. Vielleicht ist dessen „Anmanung zu christlicher Kinderzucht" schon eine Frucht von seiner Beschäftigung mit Rabelais. Diese „Anmanung" ist 1846 von Vilmar in der Schulschrift: „Zur Litteratur Johann Fischarts" wieder ans Licht gestellt worden, ebenso 1849 von Below und Dr. J. Zaucher in dem trefflichen Büchlein: Joh. Fischarts geistliche Lieder, christliche Kinderzucht und Lob der Lauten. („Vielleicht ist niemals herzlicher, zarter, lieblicher und doch zugleich eindringlicher und ernster über die Kinder und kindliches Leben, über Elternfreude und Elternpflicht gedacht worden, als in diesem kleinen kaum zweihundert Verse fassenden, und bis vor kurzem unbekannt gebliebenen Gedichte Fischarts." Vilmar.) Seine Ueberarbeitung des Gargantua ist fast ein selbständig Werk. In der Kühnheit der Wortbildung überbietet er das Original, in der Anwendung der Dinge auf heimische Zustände macht er sich völlig von ihm frei, durch die geringere Anhäufung unzüchtiger Scherze, namentlich durch die Vernichtung aller der Stellen, in denen der französische Priester mit der Bibel spielt und ihre Worte zu seinen Späßen misbraucht, erhebt er sich über dasselbe. Aber durch seine Ausführlichkeit und seinen Wortwitz vermehrt er die Schwierigkeiten, so sehr, daß Gervinus meint, ein Deutscher, der von Fischart ans Original gehe, wundere sich, daß die Franzosen dieses schwer fänden. Er wählte den Titel: Affenthenerliche, Raupengeheuerliche Geschichtklitterung: Von Thaten und Rathen der vor kurtzen, langen

und jeweilen Vollen-wolbeſchreyten Helden und Herrn Grandgoſchier Gorgellantua und deß Eyteldürſtlichen, Durchdurſtlechtigen Fürſten Pantagruel von Durſtwelten, Königen in Utopien, jeder Welt Nullatenenten und Nienenreich, u. ſ. w. Etwan von M. Frantz Rabelais Frantzöſiſch entworffen: Nun aber uberſchröcklich luſtig in einen Teutſchen Model vergoſſen durch.. Heldrich Elloposcleron u. ſ. w. Er hat übrigens nur den Gargantua überſetzt, nicht den Pantagruel; dann aber wieder die Pantagruelino als Aller Praktik Großmutter. Eine nicht viel weniger intereſſante Ueberarbeitung des Ganzen, aber einer Ueberſetzung noch viel unähnlicher gab L. Ch. Sander 1785—1787 zu Hamburg unter dem Pſeudonym Dr. Eckſtein heraus. Ihm iſt das Buch ein Augiasſtall, den er ausmiſten ſolle, „aber aufrichtig geredet, liebe Herren, eben deswegen habe ich oft ſtatt des Miſtes Waſſer geben müßen." Indeſſen iſt das Buch, in welchem wir Lavater, Caglioſtro u. ſ. w. begegnen, worin der ſprachmengende Limouſiner ein Nachahmer Klopſtockiſcher Prunkworte wird, nicht witzlos. — Nachdem die deutſchen Romantiker wieder Intereſſe für Rabelais wach gerufen, wandte Mag. Gottlob Regis in Breslau die Arbeit eines ganzen ausſchließlich und unter Entbehrungen der Wiſſenſchaft gewidmeten Lebens an die Deutung ſeiner Werke. Wir haben von ihm außer ſpäteren und kleineren Specialarbeiten: Meiſter Franz Rabelais der Arzeney Doctoren Gargantua und Pantagruel aus dem Franzöſiſchen verdeutſcht mit Einleitung und Anmerkungen, den Varianten des zweiten Buchs von 1533, auch einem noch unbekannten Gargantua von Gottlob Regis. B. R. R. Bacc. Leipzig 1832 bis 1841. Theil 1 enthält die Ueberſetzung. Theil 2 iſt in zwei Abtheilungen erſchienen, von einem Plan von Chinon begleitet. CCXXIII Seiten der Einleitung geben das Leben des Verf. und die Geſchichte ſeines Buches, die 1562 Seiten Text zugleich den verſprochenen Commentar, ein Magazin der Culturgeſchichte des 16. Jahrhunderts, das kaum ſeines Gleichen findet. Die Claſſicität der Ueberſetzung iſt anerkannt. Bei Regis finden wir auch das vollſtändige Verzeichnis der franzöſiſchen Rabelaisliteratur, in welcher die Arbeiten von Guizot namentlich auf den pädagogiſchen Theil des Gargantua und Pantagruel bezogen ſind. Die neueren franzöſiſchen Quellen ſind bei Arnſtädt verzeichnet. 1852 machte ein Aufſatz von Schnackenburg im Brandenburg. Schulblatt S. 223 ff. auf „eine franzöſiſche Unterrichts- und Erziehungslehre aus dem XVI. Jahrhundert" aufmerkſam. Trotz der populären Form iſt die kleine Arbeit, welche mit viel Geſchick die Pointen trifft, nicht ohne Verdienſt. Im Schulblatt der ſchleſiſchen Seminare 1864, III. S. 163 ff. hat Referent den Brief Gargantua's an Pantagruel in deutſcher Uebertragung mitgetheilt. Bedeutender iſt das ſchon erwähnte und mehrfach berückſichtigte Plauen'ſche Programm von Dr. Arnſtädt: François Rabelais und ſein traité d'éducation. Der Verfaſſer dieſer verdienſtvollen Arbeit, deren Verbreitung durch den Buchhandel zu wünſchen wäre, dürfte wohl unter allen bisherigen Pantagrueliſten — ſo nennen ſich Rabelais' Verehrer — am wirkſamſten zum Studium des großen Franzoſen eingeladen haben. Er hat dieſe Wirkung dadurch erreicht, daß er ſeine Aufgabe formell und materiell auf einen engen Kreis beſchränkte. Während man ſonſt nach Guizots Vorgange zuvörderſt die beiden Hauptſtellen des Buches, den Studienplan, welchen Ponokrates für Gargantua aufſtellt und den Brief Gargantua's an Pantagruel der Betrachtung unterzieht, ſodann aber die reiche Fülle pädagogiſcher Winke beachtet, welche ſich in der Jugendgeſchichte Gargantua's und in Pantagruels Lebensbild finden, hat Dr. Arnſtädt nur das XXIII. und XXIV. Capitel des erſten Buches, „welches einen förmlichen traité d'éducation enthält," vorgenommen und abgedruckt; er hat es aber verſtanden, durch eine aus dem Studium Riſards, Villemains, Geruſez's und Demogeots geſchöpfte geſchichtliche Einleitung ſeinem Abſchnitt das Verſtändnis und das Intereſſe der Leſer zu gewinnen. Er hat ſodann Rabelais' Verdienſt um Erziehung und Unterricht geprüft und dasſelbe dahin beſtimmt: R. verlangt eine größere Anſchaulichkeit des Unterrichtes; Gewöhnung zur Selbſtändigkeit im Denken, Erziehung des Jünglings zu praktiſcher Tüchtigkeit, körperliche Ausbildung, Erleichterung

des Unterrichtes durch passende Methoden und sanfte Behandlung. Endlich weist er an der Hand Raumers und Schmidts nach, wie diese Principien von Montaigne, Locke, Rousseau aufgenommen und zu allgemeiner Anerkennung gebracht worden seien. Ein kleines Wörterverzeichnis erleichtert die Lectüre des traité's.

Es wäre dringend zu wünschen, daß ähnliche Monographien folgten und daß der Brief des Gargantua (in derselben Manier wie sein Studienplan durch Dr. Arnstädt) ans Licht gestellt würde; denn dieser spricht die leitenden Ideen aus, welche im XXIII. und XXIV. Capitel des ersten Buchs ausgeführt sind. Es handelt sich darum, Rabelais' Verhältnis zu seinen deutschen Zeitgenossen festzustellen. Seine Abhängigkeit von diesen springt beim ersten Vergleich zwischen Luthers dem Lazarus Spengler gewidmeten Sermon über Kindererziehung und seinem Sendschreiben an die Rathsherrn mit Gargantua und Pantagruel in die Augen; aber Rabelais hat das Programm der Deutschen, vorzüglich durch die Aufnahme der Naturwissenschaften, wesentlich erweitert und durch neue eigene Gedanken ergänzt und vertieft. Ein weiteres Interesse dürfte die Frage darbieten, ob Amos Comenius, dessen Kosmopolitismus diese Annahme gewiß unterstützt und dessen Didaktik der Rabelais' so nahe verwandt ist, aus Rabelais geschöpft habe. Wir würden dann zwischen ihm und der deutschen Schule des XVII. Jahrhunderts ein ähnliches Verhältnis, wie zwischen Rousseau und den Philanthropen haben. Auch Leibnitz berührt sich mit Rabelais; beide geben Ideale der Prinzenerziehung und wie brauchbar das des letztern sei, ergiebt ein Vergleich desselben mit dem in der Encyklopädie selbst gezeichneten (VI, 357 ff.). Vorzüglich aber muß Rousseau's Stellung zu Rabelais noch viel klarer herausgestellt werden, als es durch Villemain geschehen ist. Gerade darin, daß ihn Rousseau nicht unter seinen Autoren nennt, führt darauf, daß er ihm mehr entlehnt habe, als er merken lassen will. Nach dieser Seite hin hat Hettner in seiner französischen Literaturgeschichte schon gute Wege eingeschlagen. Endlich bleibt noch festzustellen, welchen objectiven Werth Rabelais' Pädagogik habe, welcher Antheil an derselben seinem Skepticismus und seinen politischen Ansichten gehöre. Für die Beantwortung dieser Fragen bieten die Studien von Regis gewiß sichern Anhalt und Ausgangspunct. Dr. **K. Schneider.**

Radicalismus in der Erziehung, s. Erziehung, verkehrte Richtungen.

Räsonniren, s. Befehlen und Verbieten, Locke S. 445.

Räthsel. Nicht leicht wird ein Lesebuch oder eine Zeitschrift zur Unterhaltung und Bildung der Jugend, vom Kinderfreund guten Angedenkens an bis in die neueste Zeit, einer mehr oder minder reichen Zugabe von Räthseln entbehren. Daß dieselben im allgemeinen in Kinderkreisen willkommen sind, weiß wohl jeder von seiner Knabenzeit her oder aus seiner Erfahrung als Vater und Erzieher. Auch die Schriften über Erziehung lassen sich meist über diesen Gegenstand aus. Schon diese äußeren Umstände legen es nahe, die pädagogische Bedeutung desselben wichtiger zu nehmen, als es vielleicht manchem dem ersten Anblick nach nöthig scheint. Noch mehr aber wird dies aus dem Wesen der Sache selbst sich ergeben.

Was wir unter Räthseln zu verstehen haben, und zwar nach dem jetzt üblichen Sprachgebrauch — denn in älterer Zeit hatte das Wort wie das Stammverbum „rathen" = erzählen eine weitere Bedeutung — sagen uns die gewöhnlichen Nachschlagebücher, auch die mit mehr wissenschaftlichem Anstrich, in nicht völlig befriedigender Weise. Denn wenn hier meines Wissens durchgängig, ob auch mit einigen Variationen, das Räthsel bezeichnet wird „als die umschreibende Darstellung eines nicht genannten Gegenstandes, mit dem Zwecke, das Nachdenken zum Auffinden desselben zu reizen", so muß doch jedem halbwegs mit der Sache vertrauten das Bedenken entstehen, ob denn Simsons Räthsel und ebenso ein guter Theil des in Simrocks deutschem Räthselbuch gesammelten Stoffes diesen Namen wirklich verdienen; diese Volksräthsel kann man eigentlich in den gegebenen Rahmen nicht fassen. Die herkömmlichen Definitionen sind, wie es scheint, sammt und sonders vom

modernen Kunſträthſel hergenommen und daher nicht weit und nicht tief genug gefaßt. Wollen wir dieſem überreichen Gebiet von Geiſtesproduction gerecht werden, ſo muß vielmehr geſagt werden: Räthſel iſt eine bald nur verblümt andeutende, bald ausführlicher beſchreibende Darſtellung einer Vorkommenheit oder eines einzelnen Gegenſtands, Begriffs und Wortes, um andere aus Gegebenem ein Geſuchtes errathen zu laſſen. Doch hüten wir uns, daß nun nicht hinwiederum der Rahmen zu weit werde. Mit Recht nämlich könnte geſagt werden, daß demgemäß manche Sprichwörter und Epigramme, ja manche Mythen des claſſiſchen oder deutſchen Alterthums gleichfalls Räthſel heißen müßten, wie ſie es in der That auch ſind und wie dies auch die hebräiſche Sprache ausdrücklich zeigt, ſofern ſie jeden eine tiefere Wahrheit nur eben andeutenden Spruch ein Räthſel nennt. Deshalb muß, um den allgemeinen Begriff feſt und klar zu beſtimmen, nothwendig gleich noch etwas weiteres beigefügt werden über den näheren Zweck ſolcher Andeutung oder Darſtellung, daß nämlich zwar allerdings auch bei dem Räthſel in unſerem herkömmlichen Sinn die Aufmerkſamkeit anderer auf ein Geſuchtes gerichtet und ihr Nachdenken darüber geweckt werden ſolle, wie etwa bei einer in ein mythiſches Gewand gekleideten Wahrheit, daß aber doch zunächſt nur beabſichtigt werde, zum Behuf geiſtiger Unterhaltung von der einen Seite Scharfſinn, Phantaſie, Witz und Schalkheit zu zeigen, und auf der andern dieſelben Geiſteskräfte beim Hörer oder Leſer unters Gewehr zu rufen und zu prüfen. Das Räthſel will vorherrſchend der Unterhaltung dienen im höheren oder eingeſchränkteren Sinn, will ein Geiſt und Geſchmack bildendes Geiſtesſpiel, ein meiſt harmloſes Geiſtesturnier ſein. *Γρῖφος πρόβλημα ἐπιπαιστικόν, προσταχτικὸν τοῦ διὰ ζητήσεως εὑρεῖν τῇ διανοίᾳ τὸ προβληθέν, τιμῆς ἢ ἐπιζημίου χάριν εἰρημένον*, ſagt Klearch bei Athenäus. Allerdings ſind wir uns bewußt, wie nicht allein bei Simſon und Oedipus, auch nicht bloß auf der Schaubühne (Turandot), ſondern insbeſondere im deutſchen Volksleben des Mittelalters mit dieſem Spiel mitunter ſehr ernſthafte Zwecke, Leben und Freiſprechung, Heirath und ſonſt Werthes, verbunden wurden; allein an dieſem Orte müßen wir uns auf die Geſtaltung und Verwendung der Sache in unſeren Zeiten als geſellige Unterhaltung für Alt und Jung beſchränken, da unſere Hauptaufgabe hier nur ſein kann, den Werth des Räthſels für die jetzige Jugendbildung ins Licht zu ſtellen, nicht aber eine wiſſenſchaftliche Abhandlung über das ganze Gebiet zu liefern.

Deshalb müßen wir namentlich auch darauf verzichten, über die Geſchichte des Räthſels irgendwie etwas vollſtändiges oder auch nur einen Abriß zu geben, ſondern dürfen eben bloß das beibringen, was mit dieſer Hauptaufgabe in näherem Zuſammenhang ſteht und um ihrer willen durchaus zu erwähnen nöthig ſcheint.

Unter allen Culturvölkern alter und neuer Zeit, im Morgen- und Abendland, iſt kein einziges, bei dem nicht Räthſel vorkämen, bald nur als Beſtandtheil des geſelligen Volkslebens, bald aber auch, und dies bei faſt allen, als wirklich ausgebildeter Zweig der Literatur. Nur bei den Römern zeigt ſich infolge ihres ernſten, vor allem aufs Praktiſche gerichteten, edlem, harmloſem Humor und poetiſcher Originalität ferner ſtehenden Weſens hierin nach beiden Seiten hin ein auffallender Mangel, den jedoch die Neulateiner durch reiche Production in dieſem Fach auszugleichen bemüht waren. Doch findet ſich auch bei den alten Römern wenigſtens ein Anflug volksmäßiger Räthſelſprache in der Fabel des Menenius Agrippa. Man vergleiche über die geſchichtliche Seite unſeres Gegenſtandes überhaupt: Friedreich, Geſchichte des Räthſels 1860.

Drei Volksſtämme ragen aber auch hierin vor den andern weit hervor: die Semiten und unter dieſen die Hebräer, die Griechen und die Germanen, vorzugsweiſe die deutſcher Zunge. Wer an der Bibel neben ihrer Bedeutung für die Erbauung auch den poetiſchen Gehalt und Werth und neben dem ſittlichen und religiöſen Inhalt auch das Aeſthetiſche unſerer heiligen Schriften zu würdigen weiß, begegnet in jedem Buch

wenigſtens des Alten Teſtaments, aber auch vielfach im Neuen, einer ganz auffallenden Neigung zu änigmatiſcher Anſchauung und Rede. Am unverkennbarſten tritt dieſelbe natürlich heraus in den gnomiſchen Schriften; eine große Zahl der ſogenannten Sprichwörter können mit Fug und Recht geradezu Räthſel heißen, wie denn überhaupt das Epigramm häufig nichts iſt, als ein Räthſel mit Ueberſchrift, und umgekehrt die beſten Räthſel aller Zeiten wohl Epigramme ohne Ueberſchrift zu nennen wären. Aber auch die Sprache der Propheten, insbeſondere derer, welche recht mitten im Volksleben ſtanden und wirkten (vgl. vor allen den Amos) trägt durch und durch den Charakter des Aenigmatiſchen. Und das Gleiche gilt von der rein poetiſchen Rede. Das allererſte, uralte dichteriſche Product des A. T., das Lied Lamechs, 1 Moſ. 4, 23., iſt räthſelhafter Art, nicht minder die Faſſung des größten poetiſch geformten Abſchnittes desſelben Buchs, des Segens Jakobs 1 Moſ. 49, in den meiſten ausgeführten Sprüchen des ſterbenden Sehers, beſonders Vers 9, 14, 17 und 22. Hier und in einer Menge Stellen des Pſalmbuchs zeigt es ſich, wie auch die hebräiſche Lyrik ſich mit beſonderer Vorliebe der Räthſelform bediente. So können wir mit Recht ſagen: es gehört geradezu zum Charakteriſtiſchen des ſemitiſchen Volksſtamms, auch der Araber, eine tiefere Wahrheit wo möglich zuerſt in räthſelhafter, ſinnbildlicher Rede, oft recht tief verhüllt, nur anzudeuten, um entweder den Hörer ſelbſt den Sinn errathen zu laſſen oder aber ſofort in eigentlichen Worten zu ſagen, was gemeint ſei. Es iſt ohne weitere Auseinanderſetzung einleuchtend, welches Licht hiedurch nicht allein auf die Fabel Joram's (Richt. 9.) u. a., ſondern namentlich auch auf die paraboliſche Lehrart Chriſti fällt. Welche Rolle das Räthſel aber im hebräiſchen Volksleben ſpielte, dafür dienen die zwei ſprechenden Beiſpiele, welche die Geſchichtsbücher A. T. uns melden (Richt. 14, 12—14. 1 Kön. 10, 1.), zum genügenden Beweis. — Kaum weniger ſtark tritt der Werth, den man auf änigmatiſche Rede für Ernſt und Scherz im politiſchen und geſelligen Leben legte, bei den Griechen heraus. Wir erinnern nur an das Nächſtliegende: die Geſchichte von Oedipus, die Belege für das Geſagte bei Herodot, bei Plutarch z. B. im Leben Solons, die Nachrichten über Sokrates Treiben und Lehrart, die Fabeldichtungen u. dgl. Andererſeits möge nur andeutungsweiſe hingewieſen werden theils auf die Orakelſprüche — das dem Kröſus gegebene Orakel vom Zerſtören eines großen Reichs kehrt faſt in derſelben Form als Räthſelſpiel, mit Verwechslung von Satztheilen duzendmal wieder in unſern deutſchen Volksräthſeln, z. B. in dem Räthſel vom Vater der Pfarrerskinder: „Welche Kinder haben ihren Vater taufen ſehen?“ — theils auf die in lebensvolle Geſtalt umgeformten Räthſel, welche eine große Zahl griechiſcher Mythen in ſich ſchließt, theils auf die epigrammatiſche und gnomiſche Literatur der Griechen, theils endlich auf die mit dem Räthſel nahe verwandte Thierfabel. Doch gerade dieſes Volk hängt noch unmittelbarer mit der Sache des Räthſels in dem oben beſprochenen modernen Sinne zuſammen. Im griechiſchen Leben galt das Räthſel als ein weſentlicher Beſtandtheil des geſelligen Lebens von Jung und Alt, bei den Symposien ſcheint es eine der gewöhnlichſten und beliebteſten Unterhaltungen geweſen zu ſein. Die durch Uebereinkunft beſtimmten Preiſe beſtanden gewöhnlich in Kränzen und Bändern, Kuchen und anderem Naſchwerke, oft waren es auch Küſſe. Wer die Aufgabe nicht gelöst hatte, mußte ein beſtimmtes Maß in älterer Zeit wohl gemiſchten, ſpäterhin ungemiſchten, oder auch mit Salzwaſſer vermiſchten Weins ἀπνευστί austrinken (ſ. Charikles von Becker, 3. Excurs zur 6. Scene). Demgemäß haben wir auch in der griechiſchen Literatur eine gute Zahl wirklicher, meiſt in metriſche Form gebrachter Räthſel, die ganz und gar unſern Räthſeln und Charaden gleichen. Manche derſelben ſind ſogar in unſere Volksbücher übergegangen. Ja wir können ſagen, daß insbeſondere die mannigfache Geſtaltung, welche das Kunſträthſel in neueren Zeiten gewonnen hat, größtentheils auf griechiſchem Boden gewachſen, und deshalb für die meiſten Formen desſelben griechiſche Bezeichnung bei uns eingebürgert iſt. — Eine überraſchende Aehnlichkeit mit der Art, wie das

Räthſel durch den griechiſchen Volksgeiſt ausgebildet und verwerthet worden iſt, zeigt die Entfaltung dieſer Pflanze auf germaniſchem Boden. Schon in der Edda findet man Räthſel kosmogoniſchen Inhalts; ähnlich den griechiſchen Mythen, ähnlich namentlich der Oedipusſage hat auch unſer deutſches Alterthum es geliebt, tiefere Wahrheit oder aber bedeutſame Wendungen des Volkslebens an Räthſelfragen oder Räthſelmärchen anzuknüpfen. „Augenfällige Ausläufer jenes Zugs nach räthſelhafter Anſchauung und Rede haben wir, ſagt Wackernagel, noch in zwei Gedichten, den volksmäßigen im Traugemundslied, im Kriege auf der Wartburg den gelehrt meiſterſängeriſchen“. Das erſte (wohl nicht, wie Vilmar meint, ſ. v. a. Dolmetſcherlied, ſondern nach Grimm = Boten-, Pilger-, Gaſtlied) gehört dem 14. Jahrhundert, das andere in der vorliegenden Geſtalt, wenigſtens dem zweiten Theile nach, einer ziemlich ſpäteren Zeit an (ſ. J. Grimm, altd. Wälder 2, 8—30 und über den altd. Meiſtergeſang S. 77; Uhlands Volkslieder, 1. Bd.; W. Wackernagel Leſeb. 1, S. 831; auch Müllenhoff „Nordiſche, engliſche und deutſche Räthſel“ in der Zeitſchrift f. deutſche Mythol. 3, S. 1—20). Sehr vieles, was aus dieſer Zeit im Volksmund und in Volksbüchern ſich erhalten und fort und fort neue Blüten getrieben hat, auch in erotiſchen Räthſelliedern (Kranzſingen), findet ſich geſammelt in Simrocks in immer vermehrten Auflagen erſchienenem deutſchem Räthſelbuch. Nachdem der deutſche Räthſeltrieb auch zu jenen Zeiten, da die Mutterſprache durch die lateiniſche verdrängt war, eine reiche Fülle von Räthſeln in lateiniſcher Sprache hervorgebracht hatte, beſonders im 17. Jahrhundert, aber auch ſchon viel früher (ſ. die zahlreichen Mittheilungen und Namen von Dichtern und Sammlern bei Friedreich), bildete derſelbe, ſobald im 18. und 19. Jahrhundert die deutſche Muſe wieder ihre eigene Sprache redete, wiederum mit beſonderer Luſt und Liebe auch dieſe Seite der Poeſie kunſtmäßig aus. Wie ſie namentlich, aus Veranlaſſung der Bearbeitung des Schauſpiels Turandot, durch Schillers umfaſſende Schöpferkraft veredelt und auf eine höhere Stufe erhoben worden iſt, dürfen wir als bekannt vorausſetzen, ſowie auch, daß nicht leicht einer der namhafteren deutſchen Dichter der Neuzeit, und außerdem ſcharfſinnige, witzige Köpfe aller Facultäten und Berufsarten es unterlaſſen haben, Beiträge zu dieſem neudeutſchen kunſtmäßigen Räthſelſchatze zu liefern. Außer Goethe und Schiller nennen wir Hebel, Houwald, Kind, Caſtelli, Rückert, Schleiermacher, Th. Körner, Moſer, W. Hauff, Schmidlin, Miſes (Fechner), Löwe als die bekannteſten unter den vielen. Insbeſondere verdient an dieſem Orte Beachtung, wie auch für das jüngere Alter durch nicht wenige tüchtige Arbeiten neuer und neueſter Zeit in erfreulicher Weiſe geſorgt worden iſt (ſ. unten d. Literatur). Daneben darf freilich nicht verſchwiegen werden, daß in dieſen Erzeugniſſen unſers Jahrhunderts auch vielfach die Mittelmäßigkeit ſich breit machte und viel Unkindliches, Sentimentales, nach Form und Inhalt Incorrectes auf den Markt brachte, ſo daß eine ſtrenge Sichtung nirgends nöthiger und jedenfalls wohlgethan iſt, wenn dem Kunſträthſel ſein naturwüchſiger Bruder, das Volksräthſel, als Begleiter zur Seite geht. In dieſem Betracht war es ſehr verdienſtlich, daß Simrock der Flut von Gemachtem, ſtatt Gewordenem, womit die angeblichen Epigonen Schillers in dieſem Fach uns in Sammlungen, Almanachen und Tagesblättern überſchwemmt hatten, Th. Hell (Winkler) an der Spitze, durch ſeine Sammlungen rein volksmäßiger Räthſel einen Damm entgegengeſtellt hat.

Unter dieſen Umſtänden durften auch die Literarhiſtoriker unſerer Zeit und die Schriften über Erziehung unſern Gegenſtand nicht unbeſprochen laſſen. Daß es von den erſteren noch nicht in gebührendem Maße geſchehen iſt, beklagt mit Recht Wackernagel; die Bücher über Pädagogik aber geben ihr Urtheil über die Bedeutung des Räthſels für die Erziehung meiſt nur ganz im allgemeinen, ohne weitere Auseinanderſetzung. Niemeyer ſagt in ſeinen Grundſätzen der Erziehung §. 62: „Nicht ganz verwerflich ſind als Uebung des Scharfſinns und Witzes mancherlei Spiele, namentlich Verſtandesſpiele, wie Räthſel und Charaden.“ Er hält es für nützlicher, dergleichen

von Kindern ſelbſt erfinden zu laſſen. Kellner (Aph. 136. Vorr. zur Poeſie in der Volksſchule S. 29—31) hat in ſeinen Aphorismen dieſelben auch für die Schule empfohlen. Am wenigſten glaubte früher (in der erſten Ausg. ſeiner evangel. Pädag.) Palmer von dem Gebrauch der Räthſel bei der Jugend einen Nutzen erwarten zu dürfen, hat aber jetzt in der 3. Ausg. S. 350 Anm. ſeine unterſchätzende Meinung in etwas gemildert. Beneke bemerkt zunächſt in Beziehung auf Märchen und Fabeln, was aber wohl ebenſo auf Räthſel paßt: „Es müßte ſonderbar ſein, wenn das nicht für Kinder paſſen ſollte, was im Kindesalter der Menſchheit entſtanden iſt und jetzt noch häufig, ganz von ſelbſt und unabhängig von vorgängigen Muſtern, aus dem kindlichen Geiſte und Gemüthe hervorgeht.“

Hiemit ſind wir unſerer oben bezeichneten Hauptaufgabe näher getreten. Um dieſelbe aber aus der Sache ſelbſt heraus löſen zu können, müßen zuvor noch zwei ohnedies weſentliche Puncte erörtert werden.

Es entſteht fürs erſte die Frage: welches ſind im einzelnen die verſchiedenen Geiſteskräfte, die bei dieſem Geiſtesſpiel in Betracht kommen, die geiſtigen Hebel, die der Räthſelgeber bei ſich und andern in Bewegung ſetzt, die Adreſſen, an die der Fragende ſeine Aufgaben richtet?

Sofern, wie bemerkt, ein Geſuchtes aus Gegebenem gefunden und errathen werden ſoll, wird beim Räthſel unſtreitig vornehmlich dieſelbe Thätigkeit des geiſtigen Lebens in Anſpruch genommen, die auch bei der Mathematik, bei der Kritik, bei geſchichtlichen Forſchungen u. dgl. getrieben und geübt wird: der vergleichende, combinirende, ſchließende Verſtand und Scharfſinn. Indem ſodann das Geſuchte und das Gegebene oft ſehr weit auseinander liegen und kecke Sprünge nöthig ſind, um die zum Ziele führende Brücke zu ſchlagen, iſt nicht minder häufig die Ideenaſſociation und Einbildungskraft das zur Löſung unentbehrlichſte Organ. Ebenſo nothwendig iſt in vielen Fällen das Gedächtnis, mittelſt deſſen die Seele ganze Reihen von früher eingeprägten und gelernten Vorſtellungen raſch zu durchlaufen und das Geſuchte aufzufinden genöthigt wird. Bei der bisher geſchilderten Art bewegt ſich alſo der Räthſel ſchaffende und Räthſel löſende Geiſt ganz auf demſelben Gebiet, auf dem die Wurzeln der Wiſſenſchaft und Gelehrſamkeit liegen. Hier ſproſſen die Verſtandes- und gelehrten Räthſel, mitunter aber auch die Volksräthſel. Vorherrſchend jedoch appelliren dieſe letzteren an andere Geiſtesthätigkeiten, an den ſogenannten geſunden Menſchenverſtand und Mutterwitz, an die Anſchauung des Natur- und Menſchenlebens mit ihren ſogenannten Binſenwahrheiten, nicht ſelten auch an das populäre Sprachgefühl. Man denke an Räthſel, wie das oben angeführte von des Pfarrers Kindern, oder: „Was machen die zwölf Apoſtel im Himmel aus? (ein Duzend) oder: „Sind mehr Fiſche oder mehr Steine im Waſſer?“ (Mehr Fiſche; denn die Steine ſind unter dem Waſſer). Offenbar bilden Räthſel dieſer Art eine ganz beſondere Claſſe. Eine dritte in gewißem Sinn höhere Art zieht neben den eben genannten Thätigkeiten auch noch das äſthetiſche Gefühl in ihren Bereich und weiß auch dieſes zu befriedigen. Während bei den zwei erſten ein Räthſel ſeine Beſtimmung erfüllt, ja ſeinen Reiz verloren hat, ſobald die Auflöſung gefunden iſt; bleibt bei der dritten höheren Gattung des äſthetiſchen Räthſels auch, nachdem das löſende Wort geſprochen iſt, noch ein Kunſtwerk zurück, das, ſeinen äſthetiſchen Zweck in ſich ſelbſt tragend, ein für Ohr, Phantaſie und Gefühl lieblich anſprechendes Bild abgiebt, eine poetiſche Darſtellung „entzückender Anſchauung“, wie Goethe die Schillerſchen Räthſel genannt hat. Denn daß wir dieſe bei der dritten Art vorzugsweiſe im Auge haben, bedarf kaum bemerkt zu werden.

So ſcharf aber in einzelnen Fällen die Grenzen zwiſchen dieſen drei Claſſen ſich ziehen laſſen, ſo wenig läßt ſich beſtreiten, daß hinwiederum manche Räthſel ſo gut zu dieſer wie zu jener Art gerechnet werden können, und daß zum Weſen aller guten Räthſel bald mehr bald weniger meiſt noch zwei tiefere Eigenſchaften gehören, die, wenn es ſich um die dabei thätige Geiſteskraft handelt, das Werthvollſte daran ſind.

Sie tragen die Züge an ſich, welche das Charakteriſtiſche der Poeſie und des Witzes ausmachen. Wenn wir poetiſch alles heißen können, was eine tief empfundene oder gedachte Wahrheit in einem treffenden und packenden Bilde der ſinnlichen Welt ſo zum Ausdruck bringt, daß Idee und Bild ſich decken und wie in Einem Augenblick geboren erſcheinen, und daß der Tieferblickende darin nicht allein ein Allgemeines, Ewiges in eine adäquate, greifbare Geſtalt gefaßt erkennt, ſondern gewißermaßen eine concrete Anſchauung erhält von der Einheit der Geſetze des inneren und äußeren Lebens; ſo dürfte damit die ſo oft gehörte, aber von wenigen begriffene Behauptung gerechtfertigt erſcheinen, daß in vielen Mythen, Märchen, Parabeln, Volksliedern der Quell der reinſten Poeſie fließe, ſo ſchlicht, ſo kunſtlos und ſpielend, ja kindiſch ſie oftmals in ihrer äußeren Form ſich darſtellen. Wer aber mit eingehender Theilnahme den Volksräthſeln ſich zuwendet, wird nicht anſtehen, auch von dieſen zu einem guten Theile dasſelbe zu rühmen. Hinwiederum wenn es wahr iſt, daß, um mit Kant zu reden, das Weſentliche des Witzes beſteht in Zuſammenſtellung von Contraſten; ſo darf keck behauptet werden, daß auf keinem Gebiet des geiſtigen Lebens derartige Zuſammenſtellungen in ſo reichem Maße und in ſolcher Mannigfaltigkeit ſich beiſammen finden, als in den blüten- und blätterreichen Räthſelgärten alter und neuer Zeit. Weitaus der größte Theil guter Räthſel geht darauf aus, in dem Gegebenen möglichſt ſtarke Diſſonanzen auftreten und ſofort im Geſuchten, in der Auflöſung, die Harmonie dazu finden zu laſſen, ſei es eine ernſthafte oder, was das Gewöhnliche iſt, eine ſcherzhafte. Durch ſcheinbar widerſprechende Merkmale den Rathenden zu necken, auf verſchiedene, mitunter falſche Fährten zu locken, ihn zunächſt an ganz bekannt Scheinendes zu weiſen, während das Geſuchte tiefer verborgen liegt, oder aber in ferne und hohe Regionen zu weiſen, während die Löſung in nächſter Nähe zu finden iſt, die Contraſte recht ſcharf auf einander platzen zu laſſen, um aus dem Wirrwar eine heiter und klar anmuthende Geſtalt herauszuzaubern; das ſind des Räthſels liebſte Schalkheiten. Auch damit bewährt es ſeinen poetiſchen Charakter als Abbild im kleinſten Rahmen von dem durch Natur und Menſchenleben gehenden Weltgeſetz, daß alles aus Diſſonanzen beſteht, die fort und fort, ſo Gott will, in Harmonie ſich auflöſen. Und wie ſehr das Ebengenannte eigentlich der weſentlichſte Grundzug im Charakter des Räthſels iſt, zeigt ſich am deutlichſten darin, daß gerade hier das Volks- und das Kunſträthſel um den Vorzug ſtreiten, welches von beiden das Beſte in ſolchem Necken und Bexiren, Contraſtiren und Schillern zu leiſten vermöge. Als nächſtliegende Beiſpiele davon ſchweben wohl den meiſten Leſern die Neckereien von Hebel vor; von Volksräthſeln mag es an zweien genügen: „Wann haben im ruſſiſchen Feldzug die Pferde Stiefel getragen?“ (Als die Reiter darauf ſaßen); „Wenn du etwas von einem Leuchtthurm herab in den atlantiſchen Ocean wirfſt; was wird es dann?“ (Naß). Aus dem Kreiſe der Kunſträthſel ſind aber wohl jedem nicht wenige, namentlich Homonymen, bekannt, welche ſämmtlich dieſes Gepräge tragen. Zwei minder bekannte mögen zum Belege für das Geſagte hier ſtehen, das von Schleiermacher: „Vom Dritten umſchlungen ſchwebt das vollendete Ganze zu den zwei Erſten empor“ (Galgenſtrick); und eines von K. Schmidlin über das Salz:

In Meereswogen und im Schoß der Erde,
In Fels und Quellen reſidire ich,
Und an der Menſchen heimatlichem Herde,
Und in des Armen Hütte trifft Du mich.
Ich ſelbſt bin ſtumm; doch wo ich mir erwähle
Die Wohnung, hallt es ſicher bald am Ort,
Und leiſe wird es, wo ich irgend fehle,
Und wären noch ſo laute Gäſte dort.
Vergißt ein Knabe ſich in loſem Triebe,
Gar ſchlimme Streiche folgen dann aus mir,

Und manches Mägdleins ſtillverborgne Liebe,
Wenn ſichs an mir vergreift, verrath ich Dir.
Ich hab als muntrer Geiſt gar viel gegolten
Bei einem Griechenvölklein wohlbekannt;
Doch in der Bibel werd ich dumm geſcholten,
Und Vieh wird gar zu mir oft hingeſpannt;
Ihr führt mich aus, und Andere mich ein,
Und Andre führ' ich ab: ſo ſprich, was werd ich ſein?

Fürs andere haben wir aber jetzt noch das Nöthige über Bezeichnung und Eintheilung der verſchiedenen Arten von Räthſeln voranzuſchicken, zumal da ſich die loſen Vögel nicht ſo leicht in wohl umzäunte Käfige ſperren laſſen.

Nach den beim Schaffen und Löſen der Räthſel thätigen Geiſteskräften einzelne Rubriken zu bilden, geht vornweg nicht an. Ebenſowenig werden wir nur äußerlich nach dem Inhalt eintheilen und etwa beſondere Claſſen von bibliſchen, geographiſchen, geſchichtlichen ꝛc. Räthſeln bilden wollen. Aber auch die oben unterſchiedenen drei Arten von Räthſeln vermiſchen ſich, wie bereits bemerkt, ſo ſcharf einzelne von ihren auf den Extremen ſtehenden Kameraden ſich abſcheiden, eben doch ſo vielfach mit einander, daß die Grenzen und Unterſchiede wiederum fließende werden. Noch weniger läßt ſich die Trennung in Volksräthſel und Kunſträthſel ſtreng durchführen. Man könnte zwar immerhin ſagen, die erſteren ſeien meiſt nur dem Gebiet der Anſchauung, des geſunden Menſchenverſtandes, des Volkswitzes entſprungen, wollen von jeglichem gelehrten Wiſſen nichts wiſſen, ſo weit es nicht etwa aus der Bibel zu erholen iſt, ſeien insbeſondere faſt durchweg kunſtloſe Producte des Augenblicks, fliegende Einfälle, laſſen ſich weder auf ausgeführte Aufzählung mehrerer Merkmale noch auf metriſche Form ein, haben ſogar mitunter Thatſachen und Vorkommenheiten des Lebens zum Gegenſtand, die nur der Fragende wiſſen konnte (man denke an Simſons Räthſel), ſeien überhaupt zum großen Theil gar keine Räthſel im ſtrengen Sinn, ſondern eben nur gute, oft auch ſchlechte Witze und Neckereien, mitunter höchſt läppiſcher Art, die im beſten Falle Räthſel in der Knospe heißen können, aber kein fertiges und abgerundetes Erzeugnis. Allein ſo gewiß das eine und andere des Bemerkten von einzelnen, ja von vielen zu ſagen iſt, fehlt es doch auch an künſtleriſch geſtalteten und fein ausgeführten Volksräthſeln nicht, und umgekehrt giebt es Kunſträthſel neueren und neueſten Datums, die ganz das Ausſehen haben, als ſeien ſie dem Volksmund abgelauſcht, wie es ja auch Lieder giebt aus unſerem Jahrhundert, die zu Volksliedern geworden ſind und mit Recht ſo heißen können. Nur ſo viel läßt ſich ſagen, daß allerdings die oben als dritte Art bezeichnete Claſſe im engeren Sinne nur Kunſträthſel in ſich begreift und daß dieſe überhaupt in der Regel höheren Schwung und einen weiteren Horizont haben, mehr gelehrtes Wiſſen vorausſetzen und zur Schau tragen und ſich um ſchöne, metriſche Kunſtform bemühen. Aber einen feſten, auf weſentlichem Unterſchied beruhenden Eintheilungsgrund finden wir auf dieſem Wege nicht. Eher noch ließe ſich eine Zweitheilung aufſtellen von anderem Geſichtspunct aus. Es macht offenbar einen großen Unterſchied, ob nach einem Begriff und dem demſelben genau entſprechenden Wort gefragt wird, oder aber ob die Meinung des Fragenden eben nur die iſt: was habe ich dabei im Sinn, was meine ich mit meiner Frage, welchen Gegenſtand, welche Thatſache möchte ich errathen wiſſen? Alſo die Unterſcheidung von Worträthſeln und Sinnräthſeln, welche Simrock in ſeinen Vorreden ſo ſtark betont, ohne ſich jedoch auf genauere Darlegung der Sache einzulaſſen, ſcheint noch am eheſten berechtigt zu ſein, an die Spitze geſtellt zu werden. Allein auch dieſe Eintheilung des Stoffs läßt ſich nicht durchführen und die Bezeichnung Sinnräthſel hat etwas ungewöhnliches und ſchiefes. Beachten wir alſo lieber den Wink, welchen uns die Sprache giebt. So groß nämlich die Mannigfaltigkeit iſt, welche durch die Verſchiedenheiten des Gegebenen und Geſuchten, oder der jeweilig in

Anſpruch genommenen Geiſteskräfte, oder des Inhalts und der Form in dieſes ganze Gebiet kommt; ſo faßt doch unſere Sprache alle dieſe Arten unter dem einfachen Namen Räthſel zuſammen, und auch bei den Griechen läßt ſich zwiſchen ihren zwei Ausdrücken αἴνιγμα und γρῖφος der von manchen angenommene Unterſchied nicht feſthalten. Noch unrichtiger endlich wäre es, wollte jemand Räthſel und Charaden als zwei dem Weſen nach verſchiedene Arten anſehen und behandeln.

Vielmehr muß dieſe ganze Frage dahin entſchieden werden: es ſind einzig gewiße Unterarten des Worträthſels, die ſich wie durch feſte Merkmale, ſo durch beſondere Bezeichnungen von einander abſcheiden. Wenn das geſuchte Wort 1) ein einfaches iſt, und zwar a. von einerlei Bedeutung, ſo entſteht das einfache Räthſel insgemein, oder b. von zwei oder mehr Bedeutungen, ſo daß ein gleichnamiges Wort verlangt wird, ſo giebt dies das doppelſinnige oder mehrdeutige Räthſel, die Homonyme (λέξις ὁμώνυμος), z. B. die bekannten Räthſel über Puppe, der — das Thor, Strauß, Glocke, Vergeben (Himmliſche Tugend, teufliſcher Mord, Fehler beim Kartenſpiel: alles Ein Wort), oder das eben von Schmidlin angeführte über Salz.

2) Iſt es aber aus mehreren Sylben zuſammengeſetzt, von denen jede einzelne für ſich ſowie das ganze Wort in Räthſelform dargeſtellt wird, ſo iſt das ein Sylbenräthſel, das allerdings vom einfachen Räthſel im Weſen gar nicht verſchieden, aber doch ganz eigenthümlich iſt und deshalb einen längſt eingebürgerten beſonderen Namen führt: Charade, ſo genannt entweder nach einem angeblichen celtiſchen Wort Chwar d. i. Spiel oder nach dem franzöſiſchen Char d. i. Wagen mit Sproßen. Es iſt dies die beliebteſte Form des modernen, übrigens auch ſchon bei den Griechen üblichen Kunſträthſels, das uns in allen Sammlungen am häufigſten begegnet.

3) Sofern aber bei einem Wort auch die einzelnen Buchſtaben gegeben oder geſucht ſein können, haben wir als beſondere Unterart noch anzuſehen das gleichfalls zu allen Zeiten beliebte Buchſtabenräthſel. Hier findet ſich nun aber die größte Mannigfaltigkeit. a. Als eigentliches Buchſtabenräthſel im engeren Sinn hat zu gelten, wenn entweder gewiße Wörter angegeben werden, in denen der geſuchte Laut vorhanden oder nicht vorhanden iſt, z. B. das bekannte Räthſel über den Buchſtaben r „Bei den Jungfern kann mans finden, doch die Weiber tragens hinten," oder: „Es iſt nicht in Meißen aber doch in Preußen;" oder wenn Laute gegeben ſind, aus denen ein oder mehrere Wörter gebildet werden ſollen, z. B.: „Nimm aus dem Alphabet zwei Zeichen, Verdopple ſie und ſtell ſie recht, daß ſie ſich vor- und rückwärts gleichen; dann kennt ſie jeder Bauernknecht" (Egge); oder wenn verſchiedene Anfangsbuchſtaben oder auch Buchſtaben in der Mitte oder am Ende der Wörter genannt ſind und verlangt wird, die dazu gehörigen Wörter zu nennen, z. B. das von Güll durch das ganze Alphabet durchgeführte, oder: „Mit T ein gefährliches Raubthier, mit N ein afrikaniſcher Strom;" oder endlich, wenn die Buchſtaben eines Wortes nach ihrer Figur beſchrieben werden, um darnach das geſuchte Wort errathen zu laſſen, eine Art, welche meines Wiſſens nur bei den Griechen geübt und das grammatiſche Räthſel genannt wurde.

b. Buchſtabenräthſel im weiteren Sinn nennen wir diejenigen, welche gebildet werden aa. bald durch Buchſtabenveränderung, vorn, mitten, oder am Ende, bb. bald durch Ausſtoßung (Eliſion) eines oder mehrerer Buchſtaben, vorn, mitten oder am Ende; cc. bald durch Hinzufügung von Buchſtaben da oder dort, dd. bald — und dieſe Unterart iſt ſchon im Alterthum beſonders beliebt und darum mit beſonderen Bezeichnungen verſehen worden — durch Verſetzen, ἀναγραμματίζεσθαι. Dieſe letztere Form hat mehrere Spielarten, welche ſtreng auseinanderzuhalten ſind: α) das Anagramm im engeren Sinne entſteht, wenn die gegebenen Buchſtaben eines Wortes insgeſammt beibehalten und verwendet werden, um verſchiedene Wörter zu bilden, z. B. Ἥρα, Ἀήρ, Calvinus, Alcuinus, β) das Palindrom, rückläufiges R., entſteht, wenn entweder dieſelben Buchſtaben vorwärts und rückwärts zu leſen verlangt wird,

ſo daß man das eine Mal ein und dasſelbe Wort (Egge, Elle), das andere Mal verſchiedene Wörter (Regen, Neger, Rettig, Gitter) zu errathen hat (Buchſtabenpalindrom), γ) oder aber zwei Sylben eines Worts den Platz zu wechſeln haben, z. B. Schlagbaum, Baumſchlag (Sylbenpalindrom). δ) Der Logogriph, eigentlich Wortnetz (von γρῖφος und λόγος), dagegen wird gebildet durch willkürliche Verſetzung und Weglaſſung einzelner Laute eines Worts, ſo daß man einen oder mehr Buchſtaben ſchwinden oder wieder erſcheinen läßt, z. B. Herz, her, he, er, Erz, oder: Reps, Speer. Zu Bezeichnung der Buchſtaben wendet man in dieſem Falle gerne Ziffern an. Die Zahl der Wörter, die auf dieſem Wege aus einem einzigen größeren Wort gebildet werden können, iſt außerordentlich groß, man verſuche es einmal mit „Paradiesvogel."

4) Von Sylben- und Buchſtabenräthſeln ſtreng zu unterſcheiden ſind nun diejenigen R., bei denen der Laut ton oder andere Aeußerlichkeiten eines Worts ins Auge gefaßt werden. So entſtehen a. die Gleichlauträthſel, wenn mehrere Wörter einen gleichen oder ähnlichen Laut, aber eine verſchiedene Schreibart haben (Mandel, Mantel); b. die Betonungsräthſel, aus Wörtern gebildet mit verſchiedener Betonung, z. B. Paris, Polſtern; c. die Reimräthſel, wenn das geſuchte Wort durch einen gegebenen Reim angedeutet iſt, z. B. „die geſchäftigen Bienen l....uns mit ihren ſüßen G....;" d) die Worttheilungsräthſel, welche die Aufgabe ſtellen, daß ein zuſammengeſetztes Wort das einemal als Ganzes, das anderemal jede Sylbe für ſich als ſelbſtändiges Wort genommen werde, z. B. über Meineid: „Vereint abſcheulich, getrennt mir heilig." e. Die Schreibzeichenräthſel, welche eine richtige Setzung der Interpunctionszeichen verlangen, wie in dem bekannten: „Zehn Finger hab ich an jeder Hand fünf und zwanzig an Händen und Füßen," f. die Zifferräthſel, wobei römiſche oder arabiſche Ziffern verwendet werden, z. B. wie kann man beweiſen, daß die Hälfte von zwölf nicht ſechs, ſondern ſieben iſt? (XII. VII.)

5 und 6) Zwei ganz beſondere Unterarten bilden die gleichfalls uralten und neueſtens ſo beliebten Bilderräthſel (Rebus), indem durch Zeichen und Bilder, etwa mit eingemiſchten Buchſtaben, ein Wort oder ein Spruch angedeutet wird, und die Röſſelſprünge, welche darin beſtehen, daß ein Spruch oder Wort auf die 64 Felder eines Schachbretts geſetzt und das Finden des Verlangten aufgegeben wird, indem man von einem willkürlich angenommenen Puncte aus die Wörter nach der Bewegungsregel des Schachſpringers in Zuſammenhang bringt.

7 und 8) Die Schachräthſel endlich und ebenſo die mathematiſchen Räthſel gehören je ihrer beſonderen Kunſt und Wiſſenſchaft an.

Nun erſt iſt möglich, auf Grund der Erkenntnis des reichen Stoffes die Frage nach der pädagogiſchen Bedeutung des Räthſels nach ſeinem Werth für die Jugendbildung genügend zu beantworten.

Bei geiſtigen Beſtrebungen und Thätigkeiten, die einen Beſtandtheil einestheils des Lebens, zumal des eigenen Volkes und aller Culturvölker überhaupt, anderntheils ihrer Literatur bilden, handelt es ſich, wenn wir nach ihrer pädagogiſchen Bedeutung fragen, um zweierlei, um Kenntnisnahme derſelben, ſofern ſie der Vergangenheit angehören, alſo um hiſtoriſche, einem Gebildeten geziemende Bekanntſchaft mit dem fraglichen Glied der Welt- und Nationalcultur; fürs andere darum, ob und in wie weit und wie ſie auch noch in der Gegenwart, vornehmlich bei Heranbildung des nachwachſenden Geſchlechtes, verwendet und geübt werden können und ſollen. Ueber die erſtgenannte Seite der Sache genügen wenige Worte. Während der Geſchichtsforſcher, der Sprachforſcher, der Literaturhiſtoriker allen Grund hat, im Leben und in den Schriften der Völker auch dieſen Kundgebungen des menſchlichen Geiſtes ſeine Aufmerkſamkeit zu ſchenken, und während alſo auch der Unterricht in den betreffenden Wiſſenſchaften die Räthſel je und je zur Sprache zu bringen veranlaßt iſt; wäre es zu viel verlangt, eine eingehende Kenntnis dieſer Filialprovinz des Geiſteslebens irgendwie zur Bedingung der Bildung zu machen. Nur als wünſchenswerth mag es betrachtet werden, daß man

das Volksleben, die Sprachen und die Schriften älterer und neuerer Zeit gelegentlich auch nach dieſer Seite kennen lerne, zur Ergänzung des Bildes, das man ſich von vergangenen Zeiten und Völkern geſtalten will. Im Hinblick aber auf die früheren Andeutungen, wie ſtark die Neigung zu änigmatiſcher Anſchauung und Rede und wie groß die Zahl der Räthſelſprüche aller Art vorzugsweiſe bei den Hebräern und bei dem germaniſchen Volksſtamm war, darf wohl, ſchon hiſtoriſch und ſprachlich betrachtet, die Sache des Räthſels auch der Pädagogik zur Beachtung empfohlen werden. Sie hat zu bedenken und zu berückſichtigen, daß wir ohne allen Zweifel die Bibel, daß wir unſer eigenes Volksthum um ein gutes beſſer verſtehen, wenn wir dem Räthſelgeiſt, der beide durchzieht, lauſchen gelernt haben.

Bis auf einen gewißen Grad weist ſchon das eben Geſagte darauf hin, daß es nicht wohl gethan wäre, wenn man, zumal in deutſchen Landen, jemals aufhören wollte, auch für die Gegenwart dem Räthſel einen Platz bleibender Werthſchätzung und Uebung im Volksleben und in der Literatur und ſomit auch bei der Erziehung und Bildung der Jugend einzuräumen. Es wäre dies ein Abbrechen der Triebkraft einer geiſtigen Thätigkeit, die aufs engſte mit unſerem deutſchen Weſen verwachſen iſt, und es wird daher, ſo weit und ſo lange deutſche Sprache klingt, für Alte und Junge wahr bleiben, was Goethe in Alexis und Dora ſagt:

— — So legt der Dichter ein Räthſel,
Künſtlich mit Worten verſchränkt, oft der Verſammlung ins Ohr.
Jeden freuet die ſeltne, der zierlichen Bilder Verknüpfung,
Aber noch fehlet das Wort, das die Bedeutung verwahrt.
Iſt es endlich entdeckt, dann heitert ſich jedes Gemüth auf
Und erblickt im Gedicht doppelt erfreulichen Sinn.

Doch es bedarf jetzt noch im beſonderen des Nachweiſes, daß und warum, in welcher Weiſe, in welchem Umfang, wo und wann das Räthſel bei dem Werk der Jugendbildung zu verwerthen und zu üben ſei. Auf alle dieſe Fragen läßt ſich nunmehr kurze Antwort geben mittelſt der obigen Nachweiſung über die verſchiedenen Geiſteskräfte, welche nicht minder beim Löſen wie beim Schaffen von Räthſeln in Thätigkeit geſetzt werden, und auf Grund der Unterſcheidung der drei Hauptarten des eigentlichen Räthſels, die wir der Kürze halber Verſtandes-, Volks- und äſthetiſche Räthſel nennen wollen.

Es leuchtet ein, daß, abgeſehen von beſonderen Berufsarten, z. B. dem Literaturhiſtoriker, jeder Gebildete wohl daran thut, zu vielſeitiger Ausbildung und zur Läuterung ſeines Geſchmacks mit dem äſthetiſchen R., zur Schärfung, Belebung und Uebung ſeines Verſtandes und Scharfſinns, auch ſeiner Combinationskraft und des Gedächtniſſes, mit dem gelehrten Verſtandesräthſel, endlich zum Behuf der ſo wünſchenswerthen Gewandtheit, bei Dingen und Vorfällen des täglichen Lebens raſch und mit Witz Rede ſtehen und ſeinen Mann ſtellen zu können, mit dem Volksräthſel mehr als oberflächliche Bekanntſchaft zu machen. Alles, was in allen dieſen Richtungen, wie man ſagt, den Kopf ausputzt, muß für die Pädagogik beachtenswerth und gut verwendbar erſcheinen, dies um ſo mehr, da dieſelbe entfernt nicht bloß das Lernen, ſondern das Leben, alſo insbeſondere auch das geſellige Leben ins Auge zu faſſen hat. Wie manche fade und faule Unterhaltung kann abgeſchnitten, wie manches geſellige Zuſammenſein von Alt und Jung, vornehmlich in gemiſchten Kreiſen, kann geiſtig und gemüthlich belebt, wie manche Geiſteskraft erfriſcht und genährt, ja ſelbſt geweckt werden, wenn zu rechter Stunde der Räthſelgeiſt ſein munteres Spiel treibt! Daß es auch gewandte und aufgeweckte Köpfe giebt, die mit den Räthſeln nicht eben gut zurechtkommen, weder mit dem Löſen noch mit dem Schaffen derſelben, iſt in allewege zuzugeben; allein in den meiſten Fällen dieſer Art wird es wohl nur an der gehörigen Anleitung und Uebung von Jugend gefehlt haben, was alſo eben zeigt, wie gut es iſt, wenn die Erziehung bei Zeiten und in rechter Weiſe weckend und übend einwirkt, und ſodann iſt ja keineswegs

davon die Rede, förmliche Räthſelkünſtler zu bilden oder dieſe Kunſt als allgemeinen Maßſtab von Verſtand und Bildung anſehen zu wollen. Auch hier gilt: Eines ſchickt ſich nicht für alle. Doch der Sinn für gute, geiſtreiche Räthſel ſollte meines Erachtens in keinem Gebildeten gänzlich ungeweckt bleiben.

Statt indes mit Allgemeinerem uns aufzuhalten, das jeder ſich ſelbſt ſagt, möge noch auf einige beſondere Puncte hingewieſen werden. Schon die wenigen Winke über die Geſchichte des Räthſels weiſen darauf hin, daß die Vorliebe für dieſes Geiſtesſpiel vorzugsweiſe bei denjenigen Volksſtämmen ſich findet, die zugleich eine Hinneigung zu Tiefſinn und träumeriſcher, dem wirklichen Leben abgewandter Geiſtesthätigkeit an ſich haben, den Semiten und Germanen. Wir dürfen alſo dieſe Vorliebe als eine dem idealen Sinn und Trieb dieſer Völker das Gegengewicht haltende Mitgabe betrachten. Sei dem aber, wie ihm wolle, gerade das echte kerndeutſche Volksräthſel iſt ohne allen Anſtand eines der beſten Mittel, um dem unpraktiſchen, träumeriſchen, hyperidealen Weſen des Deutſchen, insbeſondere auch der deutſchen Jugend eine höchſt erſprießliche Diverſion zu machen. Die Weckung und Nährung realer Anſchauungskraft, die Pflege des geſunden Menſchenverſtandes und Mutterwitzes, des concentrirten, beweglichen und ſchlagfertigen Denkens, die auf dem Wege des Spiels und ſcheinbar ganz abſichtslos wirkende Nöthigung, über das, was man in ſich trägt von Wiſſen und Geiſt, auch alsbald zu verfügen und es für ſich und andere zur Erheiterung des Daſeins zu verwerthen: das ſind doch wohl lauter Dinge, die einem Erzieher, zumal deutſcher Knaben und Mädchen, nicht unwichtig ſein dürfen. Ein großer Theil des vorhandenen deutſchen Räthſels muß ihm daher willkommen ſein als ein Mittel, das beſſer als irgend ein anderes dieſen Zwecken dient. Dies gilt ganz vornehmlich von unſerer Zeit, die auf der einen Seite eine rührige Geiſtesgewandtheit und lebensfriſche, praktiſche Geiſtesthätigkeit mit Recht hoch anſchlägt, andererſeits aber in Erziehung und Unterricht ſo viele Anſtrengung für ernſtes, theoretiſches Wiſſen fordert und ſo wenige Stunden, ja Augenblicke für harmloſes Geiſtesſpiel übrig läßt. Man weiß, wie nicht ſelten Erzieher und Lehrer älterer Zeit auch beim Unterricht je und je in Witz und Humor behaglich ſich gehen ließen, keineswegs immer zum Nachtheil der Schüler. Das hat heutzutage faſt ganz aufgehört, die Zeit der Schule muß jetzt ganz anders ausgekauft werden. Wenn es endlich leider nur zu wahr iſt, daß in unſeren Tagen Alt und Jung der leſenden Stände viel zu viel und zu ſchnell lieſt und dieſe Leſewuth namentlich den Erziehern manchen Kummer macht, ſo dürfte auch in dieſem Betracht neben dem wirkſamſten, dem Sprachunterricht, kaum ein anderes Gegenmittel gegen dieſe bedenkliche Unart unſerer Jugend genannt werden, das geſünder und natürlicher wäre, als das Räthſel, das ja auf jedem Schritt und Tritt nöthigt, ſtille zu halten, ſich zu beſinnen, auf Kleines und Kleinſtes zu achten.

Um aber nicht zu weitläufig zu werden, mögen die Antworten auf die weiteren Fragen und Bedenken in folgenden kurzen Sätzen zuſammengefaßt werden.

Weitaus die geeignetſte Stätte für Uebung des Geiſtesſpiels mit Räthſeln iſt der häusliche Kreis, wo ältere und jüngere Kinder um Vater, Mutter oder Erzieher ſich nach des Tages Arbeit zuſammenfinden, oder Zöglinge einer Erziehungsanſtalt um den Vorſtand und deſſen Gehülfen und Gehülfinnen ſich ſchaaren, nachdem dieſelben Amtsrock und Amtsmiene ausgezogen, oder auch der gaſtliche Herd und Tiſch, der die Hausgenoſſen mit anderen zu traulichem Zwiegeſpräch und heiterer Unterhaltung vereinigt. Insbeſondere haben gemiſchtere Geſellſchaften, wo Aeltere und Jüngere, Männer, Frauen, Jünglinge und Jungfrauen beiſammen ſind, kaum ein geeigneteres Unterhaltungsmittel, das, wenn es gut gehandhabt wird, leichter und natürlicher bindet und feſſelt. Wie unentbehrlich iſt es für das Löſen von Pfändern, welch guter Erſatz für loſes oder fades Geſchwätz, was giebt es beſſeres, um bald in ſchlichter Weiſe die Geiſter zu prüfen, bald den Jungen „verſchloſſen und trotzig," den vierzehn-, fünfzehnjährigen mit ihrer ſchüchternen Blödigkeit, den Mund aufzuſchließen und offener Heiterkeit

zugänglich zu machen! Nur vor zweierlei hat man ſich dabei zu hüten. Die Sache darf in keiner Weiſe einen pedantiſchen Anſtrich erhalten, was nicht allein geſchieht, wenn nicht die rechte Zeit eingehalten wird, ſei es daß man zu lange fortmacht, oder wenn man müde und ſchläfrige Zuhörer vor ſich hat oder auch ſolche, die eben juſt in anderer Weiſe ſich zu unterhalten wünſchten, ſondern ganz beſonders, wenn man irgendwie entbehrliche Erörterungen einmiſcht, erklären will, warum das und das ſchön, witzig, geiſtreich ſei u. dgl. Wie bei aller Poeſie laſſe man hier vor allem, ſo weit es immer thunlich iſt, die Sache ſelbſt wirken. Noch ſchlimmer iſt aber ein zweiter Misgriff, wenn man ſich im Stoff vergreift und dabei entweder die Faſſungskraft der Mehrzahl der Anweſenden nicht in Rechnung bringt, zu ſchwere, vielleicht auch zu leichte Aufgaben ſtellt oder aber die einen gegen die andern in Schatten ſtellt, ſo oder ſo die Schwächeren beſchämt und entmuthigt, den Begabteren aber zur Eitelkeit Veranlaſſung giebt. Im Durchſchnitt müßen alſo, einzelne Ausnahmen abgerechnet, die Aufgaben ſo gewählt und geordnet ſein, daß die Zuhörer nach ihrem Mittelſchlag mit Luſt und Liebe folgen und die Löſungen finden können, die natürlich denſelben möglichſt vorzuenthalten ſind. Man wähle daher umſichtig geordnete Sammlungen, welche die Auflöſungen in beſonderen Heften bieten, und welchen es nicht an bunter Abwechslung und Mannigfaltigkeit fehlt. Denn eben der letztere Umſtand iſt nothwendig, nicht bloß um alles Ermüdende ferne zu halten, ſondern noch mehr, weil der eine der Anweſenden in dieſer, der andere in jener Art ſeine beſondere Stärke hat, weil namentlich allem Wiſſenshochmuth am beſten vorgebeugt wird, wenn er erfahren muß, daß manchmal der gemeine Hausverſtand und Mutterwitz ihn mit all ſeiner Gelehrſamkeit aus dem Felde ſchlägt.

Weil es, wie ſchon bemerkt, pädagogiſch nothwendig iſt, daß auch hier keine Aufgaben geſtellt werden, welche nicht die Mehrzahl der Anweſenden ohne Hülfe löſen kann, möchte es bedenklich ſcheinen, irgend welche Räthſel zu ſtellen, deren Löſung oft nur durch einen geſchickten Fund und Einfall oder eine zufällig bekannte Notiz möglich iſt, wie wir das bei einer Menge der volksmäßigen, oft läppiſchen Räthſelfragen ſehen, z. B. „welche Fiſche haben die Augen am nächſten beiſammen?“ (die kleinſten), oder: „Wo war die Welt am engſten?“ (In der Arche), oder: „Kaiſer Carolus hatt' einen Hund, dem gab er einen Namen aus ſeinem Mund, Alſo hieß Kaiſer Carolus ſein Hund: Wie hieß der Hund?“ (Alſo). Es ſind derlei Räthſel mehr „zum Lachen, als zum Rathen, und wohl dem, der mitlachen kann,“ wie ein Recenſent von Simrocks Buch treffend ſagt. Eben darum aber dürfen auch ſolche Känze nicht abſolut ausgeſchloſſen werden, um der Heiterkeit willen, die ſie jederzeit in Kinderkreiſen erregen. Doch hier vor allem iſt Maß und Ziel nothwendig und darauf zu achten, daß nicht zu oft ſolch ein Scherz mitunterlaufe und die Sache nicht gar zu toll laute. Simrocks Sammlungen ſind alſo in dieſer Hinſicht mit Umſicht zu verwenden, wenn gleich die neueſte Ausgabe einen früheren Misgriff faſt ganz beſeitigt und alles ſittlich Anſtößige und Zweideutige ausgemerzt hat.

Dasſelbe iſt zu ſagen in Betreff der Frage, was von Räthſelbüchern zu halten ſei, die ganz beſonderen Zwecken der Förderung geſchichtlicher, geographiſcher, ſittlich-religiöſer, bibliſcher Kenntniſſe zu dienen beabſichtigen, wie wir deren viele haben. An und für ſich muß ſicherlich ſo gut wie bei poetiſchen Erzeugniſſen darauf gehalten werden, daß auch das Räthſel zunächſt Selbſtzweck ſei und für ſich allein zu Bildung des Scharfſinns oder Geſchmacks zu wirken habe, ohne natürlich ſittliche und religiöſe Winke ohne weiteres ferne halten zu wollen. Wie wenig aber Gutes herauskommt, wenn man z. B. wähnt, dadurch auf Verherrlichung und Empfehlung ſittlicher Grundſätze hinarbeiten zu müßen, zeigt eine größere Sammlung dieſer Art, die vor etwa fünfzig Jahren der bekannte edle Verfaſſer der „Beiſpiele des Guten“ (Kaufmann Lotter) veranſtaltet hat. Sie enthält außerordentlich wenig Brauchbares und Genießbares. Auch gegen bibliſche Räthſelfragen, welche Dr. Barth viele Jahre lang

in den Jugendblättern gestellt hat, erhebt sich das gewichtige Bedenken, ob nicht dadurch die Neigung gefördert werde, die Bibel zu fremdartigen Zwecken zu durchstöbern, wie denn die Namen oder Data, die der Suchende endlich fand, oft allzu unbedeutend und des Suchens kaum werth scheinen. Jedenfalls ist es weit wichtiger, und statt gefährlich vielmehr nützlich, die Aufmerksamkeit junger und alter Bibelleser auf den oben besprochenen änigmatischen Geist der Sprache unserer hl. Schriften zu lenken. Nicht minder bedenklich wäre in anderer Beziehung, wenn etwa durch Schriften und Uebungen im Räthselfach absichtlich darauf hingewirkt werden wollte, die Lehrer und Hörer zu eigenen Productionen zu ermuntern und zu begeistern. Wie bei aller ästhetischen Bildung muß eben Kraft wieder Kraft und gutes Vorbild Nacheiferung wecken; alle absichtliche Macherei ist vom Uebel.

Dagegen Räthsel mit naturgeschichtlichem, geographischem, historischem, auch je und je biblischem Inhalt haben, wenn anders die Form tadellos und der Ton nicht gar zu lehrhaft ist, und wenn sie bescheiden unter echte poetische und absichtslose Räthsel gemischt sind, nichts gegen sich; sie befestigen manche Kenntnis in spielender Weise und dienen wesentlich zu Herstellung der vorhin gewünschten Mannigfaltigkeit. Eben deshalb aber möchte es nicht gerathen sein, längere Zeit fort einzig nur derartige Sammlungen zu benützen, wenigstens nicht im häuslichen Kreise. Hier müßen die heiteren und witzigen Räthsel vorherrschen, muß mehr den Musen und Grazien, als den Meistern des Wissens gehuldigt werden. Ein anderes ists in der Schule, und wenn die letzte Frage, die wir noch zu beantworten haben, ob nämlich das Räthsel auch in die Schule gehöre, unbedingt bejaht werden müßte; dann freilich wären Räthselsammlungen, welche allein dem Gebiete der Schulkenntnisse entnommen sind und dieselben zu fördern sich bestreben, mehr als andere zu empfehlen. Allein diese Frage läßt sich nur mit Vorbehalt bejahen. Allerdings können wir uns Schulmänner denken, die nicht allein zum Behuf einer Prüfung der Kenntnisse ihrer Schüler in diesem und jenem Fach, sondern auch zu Weckung des Scharfsinns und zu anmuthiger Abwechslung unter den strengen Unterricht hinein je zuweilen mit gutem Erfolg Räthsel lösen lassen. Auch versichert der Herausgeber einer recht braven Räthselsammlung, G. F. Bossert, ein Volksschullehrer, daß er wöchentlich einmal im Winterhalbjahr eine halbe Stunde auf solche Uebung verwendet habe, und daß die Schüler jedesmal auf dieses Geistesspiel sich freuen, auch die meisten von ihnen die dictirten Räthsel und Charaden sich sammeln, ohne dazu genöthigt zu werden. Aber es gehört ein guter Takt und Geschmack zu solchen Uebungen, wenn die sonstigen Zwecke des Unterrichts dadurch nicht beeinträchtigt werden sollen, und die wenigsten Lehrer haben wohl das erforderliche Talent und Geschick, um in solcher Weise Ernst und Scherz in der Schule abwechseln zu lassen. Als allgemein wünschenswerth möchten wir also diese Verwendung des Räthsels nicht bezeichnen. An und für sich ist eben die Schule die Stätte ernster Arbeit, nicht aber des Spiels, und wäre es auch das edelste und beliebteste Geistesspiel, als das wir in allweg das Schaffen und Lösen von Räthseln anzusehen haben.

Die Räthselliteratur aus früheren und frühesten Zeiten, von all den fremden Völkern oder auch von unserem Volke vorzuführen, ist hier nicht der Ort, selbst die Nennung aller gefunden und ungefunden Zweige, welche in den ersten Jahrzehnten unseres Jahrhunderts an diesem Stamme gewachsen und in Originalbüchern, Sammlungen und Almanachen niedergelegt worden sind, kann nicht unsere Aufgabe sein. Die schon erwähnte Geschichte des Räthsels von Friedreich, Dresden 1860 bietet hiefür, wenigstens was das Aeltere und Fremde betrifft, namentlich auch für die Kenntnis der neulateinischen Räthseldichter, ziemlich vollständiges Material. Aus früherer Zeit ist als reichhaltigste Sammlung zu nennen: Reusner, Aenigmatographia 1602, eine Zusammenstellung aus dem Alterthum und von Neueren. Hier mag es genügen die uns bekannten namhaftesten Vertreter des Fachs in neuerer Zeit und besonders die für pädagogische Zwecke geeignetsten Schriften aufzuzählen und unter den letzteren

durch ein Zeichen (*) die beſten hervorzuheben. Die bekannteſten Dichter, welche mehr oder weniger zahlreiche Räthſel unter ihre geſammelte Gedichte eingereiht haben, ſind ſchon oben genannt worden S. 551. — Neuere Sammlungen von theils lauter eigenen, theils fremden und eigenen Räthſeln ſind: Agrionien, Taſchenbuch von Th. Hell; Altdeutſche Volks- und Meiſterlieder von J. Görres. Neckräthſelbuch von Dr. Franklin von Ensfurt, 2. Aufl. Frankf. a./M. In Wolfs Zeitſchrift für deutſche Mythologie: Volksräthſel aus der Umgegend von Gießen von Weigand; aus dem Aargau von Rochholz; Erzählungen aus altdeutſchen Handſchr. geſ. von Keller, lit. Verein zu Stuttg. 35. Band; Neue Sammlung von 400 Räthſeln von dem Herausgeber der Beiſpiele des Guten, Stuttgart; Räthſel von J. G. Moſer, Stuttgart; Räthſelkranz von Luſtig, Ulm; (*) Vierhundert Räthſel und Charaden geſammelt von G. F. Boſſert, Eßlingen, in dritter Aufl. erſchienen; Räthſelkranz von Julie Ruhkopf, Glogau; (*) Fünfhundert Räthſelfragen aus der Geographie und Geſchichte, bearbeitet von K. Strack, Pfarrer; von demſelben vierhundert Räthſelfragen aus der Naturgeſchichte und Naturlehre, Leipzig, Mayer; (*) von Dr. Arendts, Profeſſor in München: geographiſches Räthſelbuch, von demſelben: naturgeſchichtliches Räthſelbuch; (*) Räthſelbüchlein für Kinder von G. Scherer, Stuttgart; (*) Sphinx, Räthſelgedichte von Ed. Proſch, 1. und 2. Sammlung; (*) Räthſel und Sinnſprüche für Kinder von L. Schmidt, Paſtor, Eisleben; (*) Räthſelſchatz von Brüllow und Schäffer, Berlin; Carl Dietrich Aubenfloh, 100 Räthſel, Coblenz; (*) das deutſche Räthſelbuch von Simrock, Frankf. (in neueſter Auflage 1276 Volksräthſel enthaltend; (*) Räthſelkurzweil für Jung und Alt von H. Thierſch, (?) Baſel; Tauſend bibliſche Fragen und Antworten von Dr. Barth, geſammelt von Sillib, Baſel; Sphinx, 300 Räthſel von A. B. Olmütz; Räthſelbüchlein von Dr. Miſes (Prof. Fechner) bereits in 3. Aufl., Leipzig; (*) Räthſelbüchlein für kleine Leute mit erklärenden Bildern zur Seite, Stuttgart, bei Thienemann; geographiſche Räthſel von Fr. Hoffmann; Charadenkranz, gewunden von H. Fritzſche, Leipzig. L. Mezger.

Ramus (Petrus). Literatur. Von den Geſchichtſchreibern der Pädagogik iſt Ramus bisher entweder ganz überſehen oder nur obenhin beachtet worden. Hauptwerk über ihn: Waddington (Pierre de la Ramée), sa vie, ses écrits et ses opinions. Paris 1855. 8. Durch daſſelbe iſt auch eine frühere Schrift dieſes Gelehrten: De Petri Rami vita, scriptis, philosophia (Paris 1848) entbehrlich gemacht. Vgl. Schmidt, La vie et les travaux de J. Sturm (Strasbourg 1855. 8.) und Théry, Histoire de l'éducation en France (2. édition. Paris 1861. 8.) T. II. Ueber den Philoſophen Ramus Brucker, Historia critica philosophiae T. IV, P. II, p. 548 ff. und Ritter, Geſchichte der Philoſophie Bd. IX, S. 471 ff. Anderes unten an den geeigneten Stellen.

Für die Entwickelung des Unterrichtsweſens iſt R. bedeutend geworden theils durch die entſchiedene Bekämpfung der ariſtoteliſchen Scholaſtik, theils durch die energiſche Durcharbeitung der ſämmtlichen Schuldisciplinen, theils durch die beſonnene Vereinfachung der Unterrichtsmethoden. In dieſen drei Beziehungen iſt er nun auch hier zu würdigen.

I. Es iſt bekannt, daß die ariſtoteliſche Philoſophie, welche durch die Scholaſtiker des Mittelalters eine ſo ausgedehnte Herrſchaft gewonnen hatte, auch nach der Reformation, die in ſo ſcharfe Oppoſition dazu ſich ſtellte, ſelbſt im Bereiche der evangeliſchen Kirche bald wieder zu Einfluß kam, in den katholiſchen Lehranſtalten aber um ſo entſchiedener feſtgehalten wurde, je mehr die allgemeine Erſchütterung der Kirche zu ſorgfältiger Bewahrung desjenigen Rüſtzeuges aufforderte, durch welches eine wiſſenſchaftliche Rechtfertigung aller Lehre und Praxis möglich zu ſein ſchien. Welche Aufregung mußte nun entſtehen, als P. R. in der Hauptburg dieſer Philoſophie, am Sitze der eifrigſten Ariſtoteliker, an der Univerſität Paris, mit lautem Widerſpruche hervortrat

und den ganzen ſtolzen Bau in Flammen zu ſetzen drohte! Die Angegriffenen aber rafften zu entſchloſſener Gegenwehr ſich auf, und damit begann ein Kampf, der bald die ganze Hochſchule bewegte, in immer weitere Kreiſe hineinwirkte und auch dann noch fortgeſetzt wurde, als Ramus ſelbſt unter den Schrecken der Bluthochzeit durch den Mordſtahl eines Fanatikers gefallen war. Betrachten wir, wie er zu ſeinem Angriffe kam, wie er mit unerſchütterlichem Muthe unter ſehr ſchwierigen Verhältniſſen ihn durchführte, welche Wirkung dieſe Bekämpfung der ariſtoteliſchen Scholaſtik zumal für die Pädagogik hatte.

Petrus Ramus, eig. Pierre de la Ramée, im J. 1515 (nicht 1508 oder 1502) zu Cuth, einem Dorfe zwiſchen Noyon und Soiſſons, ganz armen Eltern geboren, hatte gleich in den erſten Lebensjahren zwei gefährliche Krankheiten zu beſtehen gehabt, dann ſeinen Vater durch den Tod verloren, aber bereits als Knabe von acht Jahren, von brennender Lernbegierde getrieben, ganz allein und mittellos nach Paris ſich auf den Weg gemacht, und, nachdem zweimal die bittere Noth ihn wieder fortgetrieben, endlich im Alter von zwölf Jahren, als Diener eines reichen Schülers, den Zugang zu den wiſſenſchaftlichen Studien, dann auch Aufnahme in dem ſtattlichen Collegium von Navarra ſich verſchafft. Die drückendſte Dienſtbarkeit hatte ſeinen Muth nicht beugen, ein ſchweres Augenleiden, die Folge ſeiner nächtlichen Anſtrengungen, ihn nicht aufhalten können. Und doch gelangte er dann, je energiſcher er ſtrebte, deſto mehr zu dem Gefühle, daß die Wiſſenſchaft, die man ihn lehrte, daß namentlich die Logik, in welche Hennuyer ihn einführte, durchaus unfruchtbar und für das Leben werthlos ſei. Da gab er endlich ſeinem Zorne über den Verluſt der beſten Jahre, über die Vergeblichkeit raſtloſer Bemühungen bei ſeinem Magiſtereramen 1536 den kecken Ausdruck, daß alles, was Ariſtoteles gelehrt habe, leeres Gedankenwerk ſei. Nach kurzer Wirkſamkeit im Collegium von Le Mans vereinigte er ſich hierauf mit Omer Talon, einem tüchtigen Lehrer der Rhetorik, der mit Enthuſiasmus auf eine Reform des Unterrichts hinſtrebte, und mit dem Humaniſten Barth. Alexander, der die griechiſchen Philoſophen in ihrer eigenen Sprache kennen zu lernen ſuchte, zu Leitung des kleinen Collegiums Ave Maria.

Die folgenreichſte Thätigkeit begann.

Mit Staunen vernahm man in allen Collegien der Univerſität von den kühnen Neuerungen des pädagogiſchen Triumvirats. Nicht dürre Logik wurde getrieben, ſondern Lectüre der Griechen und Römer, verbunden mit einem leicht ſich anſchließenden Studium der Rhetorik war die Hauptſache. Der Reiz der Neuheit führte zahlreiche Schüler in die kleine Anſtalt. Ramus aber, um auch als Logiker das Rechte zu leiſten, begann das Studium dieſer Wiſſenſchaft von vorn und bildete ſie zu einer neuen Wiſſenſchaft um. Dabei wirkten unſtreitig die Anregungen nach, die ein deutſcher Mann, der große Johann Sturm, in den Jahren 1529—1536 als Lehrer an der Pariſer Hochſchule thätig, auf ihn hatte ausgehen laſſen; aber er arbeitete jetzt ſelbſtändig weiter und gab der Logik durch die Erläuterungen und Beiſpiele, die er aus den Claſſikern herbeizog, ſowie durch die ſtete Beziehung der Regeln auf die im Leben mögliche Anwendung eine durchaus veränderte Geſtalt. Als Sokratiker ſtand er jetzt den Ariſtotelikern der Univerſität gegenüber.

Da erſchienen 1543 zwei Schriften von ihm raſch hintereinander, die den Gegenſatz allen offenbar machten: Dialecticae partitiones ad academiam Parisiensem und Aristotelicae animadversiones, jene eine im ganzen gemäßigte Darlegung der reformirten Logik, dieſe eine leidenſchaftliche Kriegserklärung gegen die Ariſtoteliker. Wüthend erhoben ſich darauf die ſo Gereizten und trieben es bis zur Verurtheilung ihres Widerſachers durch den König. Aber während die Univerſität ſich ausſchweifender Freude überließ, veränderte Ramus nur die Form ſeiner Thätigkeit. Er mußte einſtweilen ſeinen philoſophiſchen Unterricht einſtellen; aber er lehrte dafür um ſo eifriger Beredtſamkeit und Mathematik (Euklid). In einer am 4. Nov. 1544 gehaltenen Rede entwickelte er Plan und Gang ſeines Curſus und betonte beſonders die enge Ver-

bindung der humaniſtiſchen und philoſophiſchen Studien. Als im nächſten Jahre eine Peſt die Univerſität verödet hatte, erhielt er die Aufforderung, das kleine Collegium Presles unter ſeine Leitung zu nehmen und ſeine noch vor dem Ende des Jahres begonnene Wirkſamkeit, bei welcher wieder Omer Talon ihm zur Seite ſtand, brachte die Anſtalt raſch empor. Er ſelbſt lehrte Rhetorik mit ſteter Bezugnahme auf die Claſſiker der Griechen und Römer.

Im J. 1547 führte ein Thronwechſel auch für Ramus eine entſcheidende Wendung herbei. Der Cardinal Karl von Lothringen, einſt ſein Studiengenoſſe im Collegium von Navarra und ſeitdem fort und fort ihm freundlich zugewandt, erwirkte bei Heinrich II. für den kühnen Neuerer das Recht, die Philoſophie nach freiem Ermeſſen zu lehren. (Vgl. Guillemin, Le Cardinal de Lorraine, son influence politique et religieuse au XVIe siècle [Par. 1847. 8.] 453 ff.) Er gab nun neben andern Arbeiten die beiden früher verurtheilten Schriften aufs neue heraus. Aber dies und die Art, wie er jetzt eine edlere und mehr methodiſche Behandlung der Rhetorik forderte, reizte wieder zu heftigem Widerſpruch, und damals trat zum erſten Male derjenige Mann auf den Kampfplatz, der wie ein finſterer Schatten bis zum Tode ihn verfolgt hat, Jacques Charpentier. Dieſer ſah in Ramus den gefährlichſten Feind der bisherigen Studienweiſe, der altehrwürdigen Univerſität ſelbſt, und bot nun alles auf ihn niederzuwerfen. Aber durch Vermittelung des Cardinals von Lothringen wurde es dem Bedrohten möglich, vor dem Parlamente mit glänzendem Erfolge ſich zu vertheidigen. Er zeigte, wie wenig die Vertheidiger des Ariſtoteles in deſſen Sinn und Geiſte eiferten, wie ſein eigenes Verfahren durch ſichere Reſultate und noch beſonders durch die Abkürzung des Curſus um mehrere Jahre gerechtfertigt wäre, wie tyranniſch die verſuchte Auslegung der Reglements und wie unleidlich die beſtehenden Misbräuche erſcheinen müßten, und drückte zuletzt den kühnen Wunſch aus, daß eine kleine Zahl von Profeſſoren, die der Staat zu beſolden hätte, öffentliche und unentgeltliche Vorleſungen möchten halten können. Zunächſt rettete er ſich das Recht, nach ſeiner Methode auch ferner zu lehren; aber höchſt willkommen war es ihm doch, als er bald nachher (1551), wiederum durch ſeinen einflußreichen Gönner, den Cardinal von Lothringen, am Collége royal einen freien Lehrſtuhl für Beredtſamkeit und Philoſophie erhielt, mit der Befugnis, ſeine Studien ganz nach ſeinem Plane zu verfolgen. Dabei behielt er übrigens die Leitung des Collége de Presles. Mit einer glänzenden Rede trat er im September ſein neues Amt an. Die Höhe des Lebens war erſtiegen.

Bald ſah er ſich von außerordentlichem Beifall umgeben. Der 2000 Menſchen faſſende Saal des Collége royal, in welchem er las, war ſtets gefüllt. Nie hatte man ſeit Abälards Tagen ähnliches geſehen. Und er war mit Anſtrengung bemüht, ſolchen Beifall in immer höherem Maße zu verdienen. Er las über die Reden Cicero's, über die Bucolica, die Georgica und das erſte Buch der Aeneide; aus ſeinen Vorleſungen über Cäſar ergaben ſich zwei mit Anerkennung aufgenommene und bald auch ins Franzöſiſche überſetzte Schriften „über die Sitten der alten Gallier“ und „über die Kriegskunſt nach Cäſar“; ſeine Vorträge über die Nachahmung des Ciceroniſchen Stils, denen auch der Cardinal von Lothringen ſeine Aufmerkſamkeit geſchenkt hatte, faßte er in einer Schrift unter dem Titel Ciceronianus zuſammen, die dann auch in Deutſchland gedruckt ward. Wie er damals auch nach andern Seiten wiſſenſchaftlich thätig geweſen iſt, betrachten wir in anderem Zuſammenhange.

Bei Heinrich II. ſtand er in ganz beſonderem Anſehn. Als nun im J. 1557 nach groben Studentenexceſſen, welche ſchon das Parlament zu ſtrengen Maßregeln gereizt hatten, ein königliches Decret die Univerſität — ſie zählte damals 20,000 Studirende — zu entvölkern drohte, hatte Ramus die Genugthuung, als Mitglied einer Deputation, welche die Univerſität an den Monarchen ſandte, die Suspenſion der unheilvollen Maßregel mit zu erwirken. Aber der König beſtand nun um ſo ernſter auf Durchführung der nothwendigen Reformen. Daß es dazu nicht kam, erklärt ſich aus

den Zerrüttungen, welche nach Heinrichs Tode (1559) eintraten. Die Frequenz sank bald auf ein Minimum herab. Dankbar erkannte aber die große Corporation es an, als Ramus 1561 bei Katharina von Medici und ihrem Sohne Karl IX. die Bestätigung der alten Privilegien auswirkte. Es ist hier nicht zu schildern, wie er zu derselben Zeit von der alten Kirche sich lossagte und die Sache der Reformirten ergriff. Aber jetzt eben, wo seine Stellung an der Universität eine unhaltbare zu werden begann, ließ er (anonym) seine Advertissemens sur la réformation de l'université de Paris au Roy erscheinen. Er schnitt damit tief in das faule Fleisch der Misbräuche und beantragte durchgreifende Verbesserungen: Beschränkung der Zahl der Professoren und Beseitigung der den Studirenden zugemutheten Geldopfer, Besoldung der wirklich nothwendigen Docenten durch den Staat und Unentgeltlichkeit des Unterrichts in allen Facultäten, in der Artistenfacultät Begründung eines Lehrstuhls für Mathematik und Einrichtung eines einjährigen Cursus für Physik, in der juristischen Facultät neben dem kanonischen Rechte Hervorhebung des bisher ganz vernachläßigten Civilrechts, in der medicinischen Facultät Errichtung von Lehrstühlen der Botanik, Anatomie und Pharmacie, sowie praktischer Uebungen unter den Augen der Professoren nach Hippokrates und Galen, in der theologischen Facultät Auslegung des A. und N. T. in den Grundsprachen; Grammatik, Logik und Rhetorik sollten den Collegien vorbehalten bleiben und so Secundärunterricht und akademischer Unterricht strenger geschieden werden; die zur Besoldung nothwendigen Mittel sollte die Einziehung von Pfründen und Klostergütern schaffen.

Diese Vorschläge haben z. Th. erst sehr spät Beachtung gefunden; damals aber erhob sich gegen ihren Urheber ein heftiger Sturm. Er war gezwungen, als offenbarer Anhänger der Reformation, Paris zu verlassen, und auch in Fontainebleau, wo er zunächst durch Katharina von Medici ein Asyl fand, konnte er sich nicht halten. Auch nach dem Frieden von Amboise (1563), der ihm die Rückkehr in die Hauptstadt möglich machte, war seine Stellung eine höchst unsichere. Schon drängten sich die Jesuiten in die Universität, im Collége royal fand der finstere Charpentier neben ihm eine Stelle. Da wich er zum zweitenmale. Im Heerlager der Reformirten, in Deutschland und der Schweiz gab es für ihn nirgends eine gesicherte Stätte; der Feind der Aristoteliker stieß auch in Straßburg und Heidelberg und bei Theodor Beza auf unbesiegbare Antipathie: Katholiken und Reformirte, in schroffem Gegensatze zu einander in Sachen des Glaubens, waren in der Philosophie eins gegen Ramus.

Gewiß war dasjenige, was er im Kampfe gegen die Aristoteliker geleistet hatte, wenn auch die philosophischen Resultate nicht erheblich gewesen sein sollten, von bleibender Bedeutung für das höhere Unterrichtswesen. Als Philosoph Fortsetzer der platonischen Schule, welche sich im 15. Jahrhundert gebildet hatte, besaß er im Grunde wenig Eigenthümliches, und auch seine der Dialektik gewidmeten Arbeiten führten über dasjenige, was die Humanisten Laurentius Valla, Rudolph Agricola, Ludovicus Vives, Marius Nizolius, Johann Sturm gegeben hatten, nicht sonderlich hinaus. Aber in pädagogischer Beziehung war schon dies von Wichtigkeit, daß er die Herrschaft einer durchaus unfruchtbaren Scholastik, und in ihrer Hauptburg, rücksichtslos bekämpfte und den Wissenschaft und Leben lähmenden Bann geheiligter Vorurtheile durchbrach.

II. Daneben hat er sich nun auch ein sehr positives Verdienst erworben durch die energische Durcharbeitung der sämmtlichen Schuldisciplinen. Indem er als seine Aufgabe ansah, alle Wissenschaften aus den Fesseln der Scholastik zu befreien und den ganzen Kreis der menschlichen Kenntnisse ins Licht zu setzen, hatte er vorzugsweise die Bedürfnisse des höheren Unterrichts im Auge. Nicht mit Unrecht hat man seine hierbei aufgebotene Thätigkeit der Arbeit des Hercules im Augiasstalle verglichen. Er wandte aber seine logischen Principien consequent auf alle Wissenschaften in der Weise an, daß er, auf Speculation verzichtend, vor allem das für unmittelbare Anwendung Nützliche in compendiarische Form zu bringen strebte.

Was nun zuvörderſt ſeine Arbeiten für die Grammatik anlangt, ſo ſind dieſelben von hervorragender Bedeutung. Durch ihn kam in die lateiniſche, in die griechiſche, in die franzöſiſche Sprachlehre zum erſtenmale Einfachheit und Klarheit, feſte Ordnung und wahrer Zuſammenhang. Kein Wunder alſo, daß ſeine grammatiſchen Werke, die raſch auf einander folgten, mit großer Anerkennung aufgenommen und in zahlreichen Auflagen weit umher verbreitet wurden. Seine lateiniſche Grammatik erſchien im J. 1559, die griechiſche 1560, die franzöſiſche 1562. Freilich fehlte es auch an Widerſpruch nicht. Die Einführung des Jod und Vau in die lateiniſche Sprache, von Manchen mit Beifall begrüßt, hat Joſeph Scaliger als große Narrheit bezeichnet, was jedoch nicht verhindert hat, daß man dieſe „ramiſtiſchen" Conſonanten lange als zweckmäßig hat gelten laſſen. Die Anſichten aber, welche Ramus in ſeiner franzöſiſchen Grammatik über Orthographie und Proſodie ausgeſprochen hat, — in letzterer Beziehung meinte er, dem Reime wenig geneigt, daß die franzöſiſche Sprache ſehr wohl die Anwendung antiker Metra zulaſſe, — haben ſelbſt in ſeiner Zeit ſtarken Widerſpruch gefunden; dem Ganzen haben ſie doch keinen Eintrag gethan. Er hatte auch hier die Bahn gebrochen.

In der Rhetorik, die auch ihm natürlich als eine angewandte Logik erſchien, glaubte er der Lehre von der Inventio und Dispositio, die ja zur Logik gehöre, keine Stelle einräumen zu dürfen, vielmehr auf Elocutio und Actio ſich beſchränken zu müßen; aber er ſchloß gern an Ciceros rhetoriſche Schriften ſich an. Dagegen tadelte er an Quintilian Mangel an Ordnung und Conſequenz, ſchlechte Eintheilungen, müßige Fragen, auffallende Lücken. Uebrigens wollte er die Rhetorik keineswegs zu einer von der Philoſophie abgelöſten Anweiſung für praktiſche Zwecke machen; wie weit er davon entfernt war, zeigt ſchon ſeine 1546 gehaltene Oratio de studiis philosophiae et eloquentiae conjungendis, es zeigen es alle ſeine rhetoriſchen Arbeiten: Brutinae quaestiones in Oratorem Ciceronis (1547), Rhetoricae distinctiones (1549), Ciceronianus (1557), Praelectiones in Aud. Talaei Rhetoricam (1567), ſowie zahlreiche Erläuterungsſchriften zu Ciceros Reden.

Ueberaus einflußreich wurden ſeine Arbeiten für die Dialektik. An die dialecticae partitiones oder institutiones, die eine Reihe von Auflagen erlebten, ſchloßen ſich 1555 eine franzöſiſch geſchriebene Dialektik, nach Waddingtons Urtheile das bedeutendſte philoſophiſche Werk, welches vor dem Discours de la méthode (von Carteſius) in franzöſiſcher Sprache erſchienen iſt, 1556 Dialecticae ll. II, ein Werk, das länger als ein Jahrhundert Einfluß übte und allein in Deutſchland zwanzigmal wieder aufgelegt ward, zuletzt die Scholae dialecticae in 20 BB., eine durchgreifende Umarbeitung der Animadversiones Aristotelicae. Freilich riefen gerade dieſe Schriften heftigen Widerſpruch hervor, den Ramus jedoch nur wenig beachtete; erſt als der gelehrte Humaniſt Adrian Turnebus in einer Rede, die beſonders gegen die wiederholten Aenderungen ſeiner dialektiſchen Lehrweiſe ſich erklärte, ihn angegriffen hatte, entſchloß er ſich zu einer glimpflich gehaltenen Vertheidigung.

Sehr beachtenswerth iſt auch, was er für Mathematik gethan hat. Er hatte zu derſelben Zeit, wo er im Collége royal ſeine glänzende Wirkſamkeit begann, mit dem größten Eifer und der zäheſten Ausdauer auch auf das Studium der Mathematik ſich geworfen, welche er wohl früher ſchon unter Oronce Finér fleißig getrieben hatte, aber erſt jetzt auf eine ihn ſelbſt befriedigende Weiſe ſich aneignete. Von Euklid ausgehend durchforſchte er die übrigen griechiſchen Mathematiker mit großer Mühe, während er zugleich mit den Mathematikern ſeiner Zeit in Frankreich und im Auslande ſich in Verbindung ſetzte; aber er wurde nun auch der Schöpfer der neueren Mathematik. Seine 1555 erſchienene Mathematik hat zahlreiche Auflagen erlebt. Ungleich ſpäter (1569) kamen ſeine Geometrie in 27 BB. und ſeine Scholae mathematicae in 31 BB. in die Oeffentlichkeit. Uebrigens ſorgte er durch teſtamentariſche Beſtimmung dafür, daß in der Anſtalt, in welcher er ſelbſt, namentlich ſeit 1559, mathematiſche Vor-

leſungen gehalten hatte, die Mathematik für alle Zukunft einen reichlich dotirten und ſtets mit tüchtigen Männern beſetzten Lehrſtuhl hätte, zu einem dreijährigen Curſus für Arithmetik, Theorie der Muſik, Geometrie, Optik, Mechanik, Geographie und Aſtronomie. Wie ſehr auch hierin ſeine encyklopädiſche Art ſich kund giebt, iſt ohne Bemerkung klar.

Das Studium der Phyſik hat ihn verhältnismäßig weniger beſchäftigt; welche Richtung aber auch hier ihm als die allein zuläßige erſchien, laſſen ſeine 1557 herausgegebenen Scholae physicae hinreichend erkennen. Er verlangt darin, in ſcharfer Polemik gegen Ariſtoteles, eine wahrhafte Naturerkenntnis ſtatt ſinnleerer oder auch verderblicher Abstractionen über die Unendlichkeit und Ewigkeit der Welt, und ſpricht die Anſicht aus, es ſei in dem, was die Wirklichkeit darbiete, ein ſo unermeßlicher Stoff zu einer wahren Phyſik gegeben, daß zehn Männer wie Ariſtoteles, in derſelben Zeit neben einander für dieſelbe Aufgabe thätig, ihn nicht würden erſchöpfen können. Ob er dem großen Griechen Unrecht gethan hat, darüber iſt hier nicht zu reden; den Ariſtotelikern ſeiner Zeit gegenüber hatte er ohne Zweifel Recht, und ſein Hindrängen auf Naturbeobachtung bereitete immerhin die Richtung mit vor, welche die ſpätere Forſchung ſo außerordentliche Reſultate hat gewinnen laſſen. *)

III. Es iſt nun weiter zu zeigen, welche Bedeutung Ramus für das Unterrichtsweſen durch die beſonnene Vereinfachung der Methoden gehabt hat. Indem ich daher andere ſeiner Arbeiten, wie ſeine theologiſchen und metaphyſiſchen, übergehe, verſuche ich in aller Kürze zuſammenzufaſſen, was ihm ein beſonderes Recht auf Anerkennung bei den Pädagogen giebt.

Da iſt nun auch von ſeinen bitterſten Feinden nie beſtritten worden, daß er ſelbſt ein Mann von eminenten Lehrgaben geweſen, ein Mann, der die complicirteſten Dinge mit Leichtigkeit zu entwirren, gewaltige Stoffmaſſen mit Sicherheit zu gliedern wußte, wie er auch wieder durch Feſtigkeit zu imponiren, durch Lebendigkeit anzuregen, durch Klarheit und Folgerichtigkeit zu überzeugen im Stande war. Um aber zu veranſchaulichen, wie er in ſeinen Werken die Maſſen des Lehrſtoffs zu ſichten, zu gliedern, in klarer Ueberſichtlichkeit hinzuſtellen und dabei überall zugleich auf ſichere Aneignung, auf vielfache Anwendung und Uebung hinzuleiten verſtand, dazu wären eigentlich umfaſſende Auszüge oder beſonders inſtructive Beiſpiele aus ſeinen Werken nöthig. Indes genügen hier vielleicht auch folgende Bemerkungen.

Bei Behandlung der Grammatik leitete ihn der (noch jetzt kaum zu allgemeiner Geltung gelangte) Grundſatz: ſo wenig als möglich Regeln, aber ſo bald als möglich vielfache Anwendung der Regeln. Er ſagt darüber ſelbſt in einer Schrift gegen Charpentier: Je me mis en toute diligence de traicter les disciplines à la socratique, en cherchant et démonstrant l'usage, en retranchant les superfluités des règles et préceptes. En cette laborieuse et pénible contention d'estude, j'ay travaillé jour et nuict à enseigner et mettre en meilleur ordre la grammaire grecque, latine, françoise, la rhétorique et surtout la logique etc. Auch bei der Rhetorik verlangte er vor allem Beiſpiele und Betrachtung von Muſterſtücken. So ſagt er in der Vorrede zur Rhetorik ſeines Freundes Taläus: His insignibus poetarum et oratorum exemplis, i. e. usu ipsius eloquentiae magistro demonstratum et illustratum, quae sit in tropis gratia, quae deliciae sint in figuris verborum, qui in figuris sententiarum nervi ac thori, quae vis in voce, quae suadae medulla sit in gestu totaque actione: corpusque artis universum partibus ac membris aptissime compositum atque collocatum: denique vivam quandam eloquentiae imaginem Apelles hic noster repraesentare voluit, quo facilius praestantium in dicendo homi-

*) Seine bedeutendſten Lehrſchriften ſind zuſammengeſtellt in dem von mir benutzten Werke: P. Rami Scholae in liberales artes. Bas. 1569. Fol. Im Anhange ſteht auch das wichtige Prooemium reformandae Paris. Academiae ad Carolum Regem.

num rhetoricas virtutes et intelligeres et intellectas imitando et commentando tibi comparares. Wie Ramus wichtige Theile der Rhetorik zur Dialektik gezogen, iſt oben berührt worden. Indem er auch ſo jene Disciplin vereinfachte, war es doch nicht ſeine Abſicht, die Dialektik zu überladen. Gerade in dieſer ſeiner Hauptdisciplin hat er ganz beſonders Vereinfachung erſtrebt. Als Jüngling lange Jahre mit der ſterilen Dialektik der alten Schule geplagt, unternahm er es, der Dialektik eine Form zu geben, in welcher ſie, auf alle Spitzfindigkeiten verzichtend, allein die Geſetzmäßigkeit des natürlichen, vernünftigen Denkens zum Bewußtſein bringe, und zwar ſo, daß die lernende Jugend die ganze reiche Erfahrung des Lebens und das in Dichtern, Rednern, Philoſophen Dargebotene an den aufgeſtellten Geſetzen meſſe und dadurch wiederum Beſtätigungen für dieſe ſuche.

Es hängt damit ſeine Behandlung der Claſſiker eng zuſammen. Hier müßen wir ihn freilich einer großen Einſeitigkeit anklagen. Die Dichter und Redner der Alten behandelte er nicht eigentlich um ihrer ſelbſt willen, nicht als Schöpfungen großer und edler Geiſter oder als kunſtvolle Ganze, die eine freie, weitherzige Auffaſſung verlangen und nur ſo wahrhaft verſtanden und genoſſen werden können, noch weniger dachte er daran, ſie im Zuſammenhange mit der Zeit, in welcher ſie entſtanden ſind, und aus dieſem Zuſammenhange zu erklären; ihm waren ſie vor allem ein Material, an dem ſich vielerlei lernen und üben ließ. So wurden ihm die Reden Ciceros und die Schrift de fato zu Mitteln, wodurch er die Dialektik und Rhetorik reformirte; Virgils Georgica boten ihm Gelegenheit, ſich mit Phyſik zu beſchäftigen, am Somnium Scipionis lehrte er Aſtronomie. Indem er aber ſo von einem realiſtiſchen Intereſſe ſich leiten ließ, konnte es freilich leicht geſchehen, daß, während die Werke ſelbſt nach ihrem Werthe nicht begriffen wurden, auch der realiſtiſche Zweck unerreicht blieb. Es ſind daher auch ſeine Commentare zu einer Reihe alter Schriftwerke von weſentlich anderem Charakter als die exegetiſchen Arbeiten anderer Humaniſten. *)

Den mathematiſchen Studien hat bei den Franzoſen erſt Ramus eine geſicherte Stätte bereitet. Noch im J. 1625 galt ſeine Arithmetik als die beſte in Frankreich; zu derſelben Zeit wurde ſeine Geometrie in Holland und Deutſchland neu aufgelegt und commentirt. Man bewunderte die Ordnung und Klarheit ſeiner Demonſtrationen, wenn man auch tadeln konnte, daß er zuweilen die Strenge derſelben dem Streben nach Vereinfachung geopfert habe; vor allem wußte man es ihm Dank, daß er zuerſt die Probleme Euklids in die Form von Propoſitionen und Theoremen gebracht, damit aber dem Gedächtnis das Feſthalten erleichtert und dem Unterrichte überhaupt durch Ueberſichtlichkeit geholfen habe.

Es ergiebt ſich aus allem zugleich, wie viel ihm daran lag, die lernende Jugend zur Selbſtthätigkeit zu bringen, indem er ſie aus den Feſſeln eines öden Mechanismus erlöste und alle Unterrichtsgegenſtände, auf das Weſentliche und Nothwendige beſchränkt, anſchaulich, faßlich, behaltbar zu machen ſtrebte. Für uns kommt es nun viel weniger darauf an, ſeinen Fehlern im einzelnen nachzuſpüren, als ſein Streben im ganzen zu würdigen und dabei wieder die Tapferkeit, mit welcher er die alten Vorurtheile angriff, die Wahrheitsliebe, die ihn in raſtloſer Arbeit leitete, die Beharrlichkeit endlich, die ihn das als richtig Erkannte unter den ſchwierigſten Verhältniſſen vertheidigen und durchſetzen ließ, mit rückhaltsloſer Dankbarkeit anzuerkennen.

Indem wir den Faden der biographiſchen Darſtellung wieder aufnehmen, beſchränken wir uns auf Folgendes. Von ſeinen Irrfahrten durch Deutſchland und die Schweiz zurückgekehrt, ſah er der Wiederaufnahme ſeiner früheren Thätigkeit unüberwindliche Schwierigkeiten ſich entgegenthürmen. Ein Brief an den Cardinal von Lothringen

*) Nach den claſſiſchen Muſtern ließ Ramus auch Reden ausarbeiten und Vorträge halten; aber obgleich er ſelbſt ein gewandter Stiliſt war, hielt er ſich doch, wie Erasmus, frei von den Einſeitigkeiten der Ciceronianer. Ueber ſein Verfahren im Collége de Presles Waddington 98 f.

brachte ihm keine Hülfe; auch die scheinbar fortdauernde Gunst der Königin-Mutter und Karls IX. erwies sich als unwirksam. Wie konnte er auch auf dieser Seite noch etwas hoffen, da er so entschieden an die Reformirten sich angeschlossen hatte, deren Lehrbegriff er wissenschaftlich zu erfassen, deren Verfassung er zu verbessern strebte? Noch war es ihm nahe gelegt, einer furchtbaren Katastrophe zu entgehen, als im Sommer 1572 der Hof ihn einlud, den Bischof Montluc von Valence, der für Heinrich von Anjou in Polen Sympathien erwirken sollte, zu begleiten. Ramus lehnte ab, und wenige Tage darauf kamen über Paris und Frankreich die Schrecken der Bluthochzeit, unter denen auch er — 26. August 1572 — durch Meuchlerhände fiel. Kaum ist noch daran zu zweifeln, daß die Hauptschuld an diesem Morde der heftigste seiner wissenschaftlichen Gegner, Jacques Charpentier, auf sich genommen hatte (Waddington 258 ff).

Aber die von ihm ausgegangenen Anregungen wirkten in weiten Kreisen bis tief in das 17. Jahrhundert hinein. Vergeblich suchte man in Frankreich seine Anhänger niederzuhalten, selbst der ungestüme Eifer der Jesuiten konnte den Ramismus nicht verdrängen, und Männer wie Gassendi, Lancelot, die Verfasser der Logik des Port-Royal, wohl auch Descartes, lernten von ihm. In Portugal verschloß ihm die Universität Coimbra der strenge Sepulveda; aber in Spanien führte ihn Sanchez in die Universität Salamanca ein. Traten ihm in Italien fast nur Bestreiter entgegen, so fand er dafür um so zahlreichere Anhänger in der Schweiz und in Deutschland, in Holland und Dänemark, in England und Schottland. Da mag es gestattet sein, diesen Einfluß des Ramismus noch etwas genauer zu betrachten.

Für Deutschland wurden Apostel des Ramismus Joh. Thomas Freigius in Freiburg, Basel und Altorf, Franz Fabricius in Düsseldorf, David Chyträus in Rostock. Zahlreiche Schüler derselben verbreiteten diese Lehre weit umher in die Universitäten und Schulen; Caspar Pfaffrad, Henning Rennemann, Johann Cramer, Friedrich Beurhus dürften in zweiter Linie die bedeutendsten Namen sein. *) Aber es fehlte nun auch in Deutschland nicht an lebhaftem Widerspruch. Der reformirte Philosoph Ramus, mit Vorliebe in den reformirten Lehranstalten Deutschlands aufgenommen, erschien den strengeren Vertheidigern des Lutherthums, je mehr sie ihn auch in lutherische Schulen eindringen sahen, in denen Melanchthons Dialektik längere Zeit fast allein geherrscht hatte, verdächtig und gefährlich; sie machten sich also auf, ihn zu bekämpfen und riefen zur Unterstützung selbst die Staatsgewalt an. Wir nennen von den Gegnern nur Jakob Schegk und Nicodemus Frischlin in Tübingen, Philipp Scherbius in Altorf, Zacharias Ursinus in Heidelberg, Cornelius Martini in Helmstädt, Jakob Martini in Wittenberg, Matthäus Dresser in Leipzig, Johannes Regius in Mühlhausen; auch der freigesinnte und weitschauende Johannes Caselius in Helmstädt erklärte sich gegen Ramus, und seine Auctorität setzte im nördlichen Deutschland der Lehre desselben sehr bald enge Schranken. Die Versuche, zwischen Ramismus und Melanchthon zu vermitteln, wie sie von Paul Frisius, Statius Buscher, Andreas Libanius, Rudolph Goclenius, Joh. Heinrich Altstedt, Barthol. Keckermann ausgiengen, führten nur zur Abschwächung des Einflusses, den sie für den Ramismus zu behaupten strebten. **) Um 1625 war dieser Einfluß in

*) Renneman (Rector in Hildesheim 1598—1602) war doch ein sehr unbefangener Mann. Er sagte: Non ex antiquitate, non ex Aristotele vel Ramo veritatis ratio dependet, sed ex immobili verae rationis in natura rei argumento et experientiae sanae testimonio. Ubicunque igitur veritatis est ratio in contrarium manifesta, valeant antiqua, valeant nova, valeat Aristoteles, valeat Ramus, sola veritas victoriam obtineat. Fischer, Gesch. des Gymn. Andreanum in Hildesheim (1862) 19.

**) Die vermittelnde Tendenz des Goclenius zeigt auch sein Epigramm mit bekannten Anspielungen:

Aureus Aenean ut ramus rexit in Orco,
Ad Sophiam Ramus sic tibi monstrat iter.
Sit comes ille tibi Immenque incendat enuti,
Nobile cognomen cui nigra terra dedit.

Deutſchland ſchon ſehr abgeſchwächt. Als einer der ſpäteſten Vertreter des Ramismus auf deutſchem Boden erſcheint Joh. Matth. Meyfart in Coburg, der auf der Schule in Gotha für Ramus gewonnen worden war, übrigens auch zu den Vermittlern gehörte, wie ſeine Schrift Nodus Gordius Sophistarum solutus (Coburg 1627. 8.) ſehr anſchaulich macht.

Es iſt ſchon aus den bisherigen Bemerkungen zu erkennen, daß der Ramismus nicht bloß in die Univerſitäten, ſondern auch in die Schulen Deutſchlands Eingang gefunden hat. Man beſchränkte ſich aber auch in dieſen faſt ganz auf die Dialektik; doch fand hie und da die Grammatik des Ramus Eingang, und in Siegen kam es 1587 zu lebhaftem Streite zwiſchen dem Rector Heyße, der dieſe Grammatik vorzog, und ſeinem geiſtlichen Inſpector, der Melanchthons Grammatik in Geltung zu erhalten wünſchte und gegen den neuernden Rector die Staatsbehörde in Bewegung ſetzte. S. Lorsbach, Beiträge zur Geſch. der ehemaligen latein. Schule in Siegen, vierte Abth. S. 13—21. Die Dialektik empfahl ſich überhaupt dem ſtreitbaren Geſchlechte jener Tage in hohem Grade, und ſchon das Knabenalter gewann durch die Zucht der Logik eine Schlagfertigkeit, welche auch ſchwierigere Fragen gewandt behandeln ließ. Die Dialektik des Ramus nun hatte manche Eigenthümlichkeiten, wodurch ſie gerade auch für Schulen beſonders brauchbar zu ſein ſchien: Einfachheit und Ueberſichtlichkeit, Reichthum inſtructiver Beiſpiele, Richtung auf vielſeitige Anwendung. S. Wilh. Roding in der Vorrede zu: P. Rami Dialecticae libri duo, ex variis ipsius disputationibus et multis Audomari Talaei commentariis breviter explicati. Francof. 1580. 8. Der ſpäter ſo berühmte Joachim Jungius konnte ſchon als Schüler des Gymnaſiums ſeiner Vaterſtadt Lübeck ſeinen Mitſchülern Vorleſungen über die Dialektik des Ramus halten; aber es iſt auch vorgekommen, daß Schüler als Ariſtoteliker gegen ihre ramiſtiſchen Rectoren hervortraten. Wie bald indes auch in den Schulen eine Vermittlung zwiſchen Ramus und Melanchthon erſtrebt wurde, dafür iſt ein Beiſpiel Johann Riger in Nordhauſen mit ſeiner Ausgabe von P. Rami dialectica, cum utilissimis observationibus ex Ramo ipso et Ph. Melanchthone desumptis. Fft. 1588. 8. Merkwürdig iſt freilich immer, wie er ſich ausſpricht. Hic vero turba doctorum sese offert et partim Ramum, partim Philippum tantopere commendat, ut cui palmam deferas, non facile dijudices, nisi sepositis omnibus testimoniis auctore Cicerone facilitati et certitudini judicium committas: quod si feceris, constabit Ramum, si non multis parasangis, haud tamen parum Philippum antecedere. Sed ne Philippus suos Germanos omnino destituisse videatur, utriusque praecepta sic conjungam, ut Philippus aetate prior Ramum de multis necessariis admonuisse atque praecepta e tenebris receus educta tradidisse, Ramus vero Philippum fideliter explicasse et animadversione methodica illustrasse deprehendatur et nostra juventus utrumque magno cum fructu et dexteritate sequi possit. Uebrigens wurden doch auch noch vor dem Ende des Jahrhunderts Stimmen laut, daß Dialektik und Rhetorik überhaupt aus den Schulen zu entlaſſen und den Academicis zu befehlen ſeien; ſo in der Braunſchweigiſchen Schulordnung von 1596, wo der Rector der Catharinenſchule Karl Bumann in demſelben Jahre doch Dialectica P. Rami ad paucissima praecepta redacta (Fft.) einzuführen geſucht hatte. S. Dürre, Geſch. der Gelehrtenſchulen zu Braunſchweig I, 35. Wie Ramus auch anderwärts weichen mußte, veranſchaulichen die Schulordnungen der Stadt Soeſt von 1618 und 1676 bei Bormbaum II, 205 f. — Sonſt ſind noch über den Ramismus in Deutſchland zu vergleichen: Bruder a. a. O., Ruhkopf, Geſchichte des Schulweſens 387 ff., Tholuck, Das akademiſche Leben des 17. Jahrhunderts II, 3 ff., Henke, Georg Calixtus und ſeine Zeit I, 83 ff., Ebert, Fr. Taubmanns Leben und Verdienſte (Eiſenberg 1814) 53 ff., 66 f., Briegleb, Geſch. des Gymnasii Casimiriani in Coburg (Cob. 1793) in den Nachrichten über Meyfart, Mellmann, Das Archigymnaſium in Dortmund 67 ff., Hartwig, Ueber die Hofſchule zu Caſſel unter Landgraf Moritz 61 ff.

Länger als in Deutſchland behauptete ſich der Ramismus in der Schweiz, wo ſchon früh Baſel, Zürich, Bern, Lauſanne und ungeachtet der Oppoſition Bezas auch Genf ihn aufgenommen hatten. In den Niederlanden waren Rudolf Snellius und Jakob Arminius, durch dieſen aber die ganze Partei der Remonſtranten, für den Ramismus thätig; nicht ohne Mühe hielten Juſtus Lipſius und Joſeph Scaliger ihn in ſeinem Fortſchreiten auf.*) In Schottland führte des Ramus Freund Georg Buchanan die neue Lehre an der Univerſität St. Andrews ein. In England öffnete ihr Roger Aſham die Pforten der Univerſität Cambridge, wo dann auch Georg Downam für ſie thätig war; nicht minder eifrige Interpreten derſelben bei den Britten wurden Philipp Sidney und William Temple, und Bacos leidenſchaftlicher Widerſpruch hat nicht verhindert, daß ſie ſelbſt an Milton einen Freund fand und Cambridge bis in das letzte Drittel des 17. Jahrhunderts ihr treu blieb.**) H. Kämmel.

Ramſauer, ſ. Peſtalozzi.

Rangordnung. Die Ordnung, welche das Schulleben nach allen Richtungen durchdringen ſoll, ſchließt auch in Betreff der Raumbenützung von Seiten der Schüler alle Willkür und jeden Zufall aus. Jeder Schüler hat ſeinen Platz und dieſer ſein Platz gehört zu den mit der ganzen Perſönlichkeit verwachſenen Rechten des Einzelnen, über welche nur die Auctorität des Lehrers verfügen kann. Auch dort, wo kein beſonderes Gewicht auf die Reihenfolge der Schüler gelegt wird, wie in den obern Claſſen höherer Lehranſtalten, würde es doch ein Zeichen erſchlaffter Diſciplin ſein, wenn ſich der Einzelne heut hieher, morgen dorthin ſetzen wollte. Ausnahmen von der gewohnten Ordnung, wie ſie aus Zweckmäßigkeitsgründen gelegentlich wünſchenswerth werden können, müßen vom Lehrer genehmigt oder angeordnet werden. Dieſe beſtimmte Ordnung wird ſich aber in dem Bewußtſein der Schüler ſtets und mit innerer Nothwendigkeit als eine Rangordnung darſtellen. Die Plätze ſind nicht alle gleich günſtig, ſie bieten Vortheile und Nachtheile, je nach der Beſchaffenheit der ganzen Localität. Nach welchem Principe alſo auch urſprünglich die Reihenfolge feſtgeſtellt werden mag, nach der Zeit der Anmeldung, nach dem Looſe, nach dem Anfangsbuchſtaben des Namens, nach dem Alter ꝛc., immer werden diejenigen, welche die beſſern Plätze inne haben, als die Begünſtigten erſcheinen, und es wird ſich die Frage erheben, ob der Genuß dieſer Vortheile im Einklange ſtehe mit dem Verdienſte der Begünſtigten. Dazu kommt aber auch, daß überall, wo die räumliche Anſchauung einer geordneten Reihe von Perſonen gegeben iſt, ſich eine Symbolik ſittlicher Zuſtände mit dieſer Anſchauung complicirt. Der Begriff des Erſten einer gewißen Reihe iſt das allgemeine Bild jedes Superlatives, jeder Vollkommenheit, und ſo wird auch in der Schulclaſſe die Vorſtellung entſtehen, daß die Inhaber der erſten Plätze auch die würdigſten

*) Snellius hat auch auf Deutſchland herübergewirkt, wo er eine Zeit lang in Marburg lehrte. Aus Nachſchriften der hier gehaltenen Vorleſungen iſt entſtanden Rud. Snellii Commentarius doctissimus in dialecticam P. Rami forma dialogi conscriptus. Herboru 1587. 8. Im J. 1596 erſchienen zu Frankfurt Rud. Snellii in dialecticam P. Rami praelectiones. Im J. 1599 zu Herborn De ratione discendi et exercendi logicam per analysin et genesin facili et perspicua libri duo Rud. Snellii.

**) Auch die Arbeiten der Engländer für Ramus ſind in Deutſchland benutzt worden, was noch einen beſondern Beweis für das Anſehen und den Einfluß dieſes Didaktikers in unſerem Vaterlande giebt. Von Downam erſchienen 1610 zu Frankfurt Commentarii in P. Rami dialecticam, quibus ex classicis auctoribus praeceptorum Rameorum perfectio demonstratur, sensus explicatur, usus exponitur. Temple fand in Joh. Piscator, der ſelbſt lange nach Ramus gelehrt hatte, einen tüchtigen Kritiker. Zur Benutzung hatte ich folgende Schriften: a) In P. Rami dialecticam animadversiones Jo. Piscatoris. Fcft. 1580. 8. (Er giebt hier anziehende Mittheilungen über ſein Verhältnis zu Ramus in der Epistola dedicat.) b) Guil. Tempelli epistola de dialect. P. Rami ad Jo. Piscatorem una cum Jo. Piscatoris ad illam epistolam responsione. Ibid. 1590. 8. c) Epistolae de P. Rami dialectica contra Jo. Piscatoris responsionem Guil. Tempelli defensio. Ed. III. Ibid. 1595. 8.

der ganzen Schülerreihe seien, und die Forderung geweckt werden, diese symbolische Bedeutung des Platzes zur Wahrheit zu machen. Man kann daher sagen, daß eine Rangordnung in jeder Schulclasse wenigstens als stille Voraussetzung wirklich besteht, und daß, wo die Ordnung zufällig und nach äußeren Gründen zu Stande gekommen ist, immer eine Incongruenz zwischen der räumlichen und der sittlichen Anschauung der Verhältnisse entstehen muß. Es kann das Gefühl dieser Incongruenz zurückgedrängt und niedergehalten, aber niemals ganz unterdrückt werden. Dazu trägt ferner die ganze Organisation des Unterrichts und die Eintheilung der Schule in verschiedene Classen oder der ungetheilten Schule in Abtheilungen bei. Die Voraussetzung, daß die Schüler einer Classe auf gleichem Standpuncte des Wissens und Könnens stehen, ist immer nur im weiteren Sinne eine richtige, innerhalb der allgemeinen Gleichartigkeit bestehen mancherlei Unterschiede, welche dann im Verlaufe des Unterrichts durch die besonderen Anlagen und Anstrengungen der Einzelnen oder deren Mangel immer deutlicher hervortreten. Hat nach geschehener Versetzung eine Classe sich neu gebildet, so tritt der Unterschied der Zurückgebliebenen und der Neueingetretenen zunächst sehr stark hervor; die Zurückgebliebenen (die Alten), welche sich ihres Vorsprungs vor den Neuen wohl bewußt sind, werden anfänglich in mancher Beziehung eine besondere Abtheilung bilden und stets die ersten Plätze in Anspruch nehmen. Auch der Schwächste unter ihnen wird es nicht leicht dulden, daß einer der Neuversetzten von vorn herein einen höhern locus einnehme, und wo nicht etwa von Seiten der Schule eine andere Einrichtung besteht, wird auch keiner der Neueingetretenen jenem Anspruche sich widersetzen. Erst die wirkliche Bethätigung der Tüchtigkeit berechtigt nach dem Urtheile der Schüler zur Ascension der einen, die dann zur Degradation der andern wird. In diesen überall auf gleiche Weise von den Schülern selbst ausgehenden Anschauungen und Ansprüchen erweist sich einerseits das nicht zu übersehende Gefühl der kindlichen Seele, daß in der Schule eine Rangordnung nothwendig sei, andererseits die Klarheit, mit welcher schon im kindlichen Bewußtsein das Princip dieser Rangordnung aufgefaßt wird. Denn eben nur die den Forderungen des Unterrichts entsprechenden Leistungen, die offenbar gewordene Tüchtigkeit des Schülers in seinem Wissen und in der Anwendung desselben sollen sich in der Rangordnung spiegeln. Palmer (Ev. Pädagogik. Aufl. 3, S. 510) und der sehr lehrreiche Conferenzvortrag von Völter im Süddeutschen Schulboten (1852 Nro. 24 und 25) heben darum mit Recht hervor, daß die Frage über die Location gar nicht in das Capitel von Lohn und Strafe, sondern in das der der Schule eigenthümlichen Lebensordnungen gehöre, daß es daher schon den rechten Gesichtspunct für die Sache verrücke, wenn der locus als eine Belohnung angesehen oder gehandhabt werde, und daß sich gerade an diese Ansicht die entschiedene Ungerechtigkeit anknüpfe.

Es ist durchaus festzuhalten, daß die Location als Schuleinrichtung nur aus dem allgemeinen Zwecke der Schule hervorgehen kann und mit diesem in Uebereinstimmung erhalten werden muß. Ist aber der Zweck der Schule zunächst der Unterricht und lehnt sich in der Schule das erziehliche Interesse erst an den Unterricht an, so muß auch die didaktische Rücksicht bei der Location der allgemein pädagogischen vorangehen. Ihrem Wesen nach ist daher die Bestimmung des Platzes, den der einzelne Schüler in der Classe einzunehmen hat, nicht verschieden von der Bestimmung der Classe, in welche er gehört. Beides hängt auf das innigste mit derjenigen Gliederung der Schülermasse zusammen, welche dem stufenweise gegliederten Unterrichte entsprechen muß. Die Schule hat das größte Interesse daran, zu wissen, welchen Grad intellectueller Reife, welchen Umfang und welche Sicherheit des Wissens der einzelne Schüler erreicht hat, denn nur unter dieser Voraussetzung kann sie jedem die ihm gemäße Aufgabe zuweisen und ihn an den Ort stellen, an welchem der Unterricht ihm nützlich und fruchtbar werden kann. Jede Vermischung dieses didaktischen Zweckes mit andern erziehlichen Zwecken muß nothwendig die Klarheit und Sicherheit des Unterrichts beeinträchtigen. Wollte man einen Knaben darum

von der Verſetzung in eine höhere Claſſe zurückhalten, weil er, obſchon er die vollkommene Reife erlangt hätte, doch für irgend ein Vergehen beſtraft werden ſollte, ſo würde der Organismus der Schule zerſtört, die Entwicklung des Schülers gewaltſam unterbrochen und er ſelbſt auch ſittlich in bedenkliche Gefahr geſtürzt werden. Denn was ſollte er an einer Stelle, an der es für ihn keine Förderung giebt? Und wodurch würde ſich ein ſolches Verfahren von dem umgekehrten unterſcheiden, daß ein Schüler ſeines ſittlichen Wohlverhaltens wegen in eine höhere Claſſe verſetzt würde, für die er doch unreif wäre? Es ſoll hiermit nicht geſagt werden, daß nicht Aehnliches gelegentlich dennoch und mit einem gewißen Rechte geſchehen dürfe, wie denn jede Schule dergleichen Fälle aufzuweiſen hat; aber dieſe Ausnahmefälle erhärten eben die Richtigkeit der aufgeſtellten Regel. An ſich wird der Fall, daß die geſammte ſittliche Haltung eines Schülers eine verwerfliche, ſeine im Unterrichte bewährte Tüchtigkeit aber eine bedeutende wäre, entweder nie oder doch höchſt ſelten, etwa bei eminenter intellectueller Begabung, vorkommen. Im gewöhnlichen Verlaufe des Schullebens erſcheinen die ſittlich verwahrloſten Schüler auch als die untüchtigen und unwiſſenden, trotz ihrer zuweilen trefflichen Gaben. Wo aber bei wirklich vorhandener Reife aus dem ſittlichen Verhalten des Schülers Bedenken gegen ſeine Verſetzung entſtehen, da kommt es darauf an, ob dieſe Bedenken ſich auf die Geſammthaltung des Schülers oder auf vereinzelte ſittliche Verirrungen beziehen. Wo der ganze Menſch eine entſchieden verderbliche Richtung nimmt, da giebt es kein ethiſches Intereſſe, ſein Wiſſen zu fördern, und die Schule, die in dieſem Falle eigentlich die Verweiſung aus der Anſtalt auszuſprechen hätte, trägt, wenn ſie dies nicht thut, und durch die Nichtverſetzung auf ſeine Beſſerung zu wirken ſucht, ihn nur noch als ein ihr fremdes und entfremdetes Glied mit Geduld und auf Hoffnung. Handelt es ſich aber um vereinzelte Verirrungen, von denen namentlich ſolche, die etwa kurze Zeit vor dem Abſchluſſe des Semeſters hervorgetreten ſind, zuweilen ſo behandelt zu werden pflegen, ſo iſt es nicht gerechtfertigt, die Nichtverſetzung als Strafe anzuwenden, denn die Schule kann niemals wollen, daß ein Schüler, der ſich noch nicht der Schulgemeinſchaft ganz unwürdig gemacht hat, verhindert werde, fortzuſchreiten. Sie hat gegen denjenigen, auf den ſie überhaupt noch hoffen kann, diſciplinariſche Mittel anderer Art und darf ihn auch intellectuell nicht aufgeben, ſo lange ſie ihn ſittlich noch nicht aufgegeben hat. Und dieſer Maßſtab, mit welchem allein die Unterſchiede der Claſſen gemeſſen werden können, nämlich die im Unterrichte entfaltete Tüchtigkeit des Schülers iſt auch der einzige Maßſtab, der an die feineren, individuellen Unterſchiede der Mitglieder einer und derſelben Claſſe gelegt werden darf, um danach die Rangordnung der Schüler zu beſtimmen. Denn dieſe individuellen Unterſchiede haben ja die allernächſte Beziehung zu dem Unterſchiede der Claſſen ſelbſt. Wie ſich die Intervalle der Tonleiter nicht ſtarr und unvermittelt aneinanderreihen, wie vielmehr durch die feineren Höhenunterſchiede, welche in den Umfang des einzelnen Tones fallen, immer ſchon eine Annäherung an den nächſt höheren Ton angebahnt wird, bis nach Ueberſchreitung des letzten Comma's dieſes höhere Intervall ſelbſt erreicht iſt: ebenſo verhält es ſich mit den verſchiedenen Standpuncten, welche die Schüler verſchiedener Claſſen, und mit denen, welche die Schüler einer und derſelben Claſſe nach der Rangordnung einnehmen. Die Rangordnung iſt ihrem Begriffe nach die ſich vorbereitende, die werdende Verſetzung ſelbſt, und wo ſie in der Reinheit ihres Principes gehalten wird, da wird ſie für die Verſetzung ſtets einen ſehr wichtigen Anhaltspunct darbieten. Aber auch nur da allein. Wird ſie durch Berückſichtigung anderer Factoren, als desjenigen, auf den es im Intereſſe des Unterrichts allein ankommt, nämlich der Leiſtungen, incorrect und verdunkelt, ſo müßen gerade daraus für die Verſetzung und für die Schule überhaupt die übelſten Folgen hervorgehen. Es iſt einmal für die Schüler und für deren Eltern eine pſychologiſche Nöthigung vorhanden, ſich die Rangordnung der Schüler als ein Bild ihrer in dem Unterrichte bewährten Tüchtigkeit vorzuſtellen. War die

Rangordnung nach dieſem Principe eine ungerechte, ſo muß die Verſetzung ſpäter ebenfalls als eine ungerechte erſcheinen, und ſowohl das Vertrauen der Schüler als das der Eltern zur Schule muß untergraben werden, wenn derjenige, welcher einen höhern Platz einnahm, zurückgehalten, derjenige aber, welcher einen untern Platz einnahm, verſetzt wird, falls nicht etwa der höher ſitzende zurückgehalten werden muß, weil er das Penſum der Claſſe noch nicht durchgemacht hat. Die Schule hat alle Urſache, jeden Gedanken an Belohnung oder Beſtrafung von der Beurtheilung dieſer Schuleinrichtungen ſeitens der Schüler und Eltern fern zu halten, denn die Kurzſichtigkeit iſt ohnehin geneigt, unerfreuliche Urtheile über die Reſultate des Unterrichts aus der perſönlichen Abneigung der Lehrer zu erklären. Und dazu wird immer deſto mehr Veranlaſſung vorhanden ſein, je unſicherer das Bild der Unterſchiede im Wiſſen und Können der Schüler iſt, welches die Rangordnung giebt.

Aber auch abgeſehen von ihrer Beziehung auf die Verſetzung und durch dieſe auf die ganze Lehrorganiſation der Schule, wird die Rangordnung durch die Zwecke des Unterrichts innerhalb der einzelnen Claſſe ſelbſt und durch die beſondern Schwierigkeiten des Maſſenunterrichts gefordert. Völker in dem angezogenen Conferenzvortrage hebt dieſe Seite der Sache lichtvoll hervor. Wenn es die Hauptaufgabe des Lehrers iſt, alle Schüler einer Schulclaſſe in möglichſt gleichmäßigem Fortſchritte zu erhalten, ſo muß ſein Unterricht ein möglichſt individueller werden, und darf über der Maſſe nicht den Einzelnen vernachläßigen. Damit ihm nun in jedem Augenblicke und in der ganzen Continuität ſeines Wirkens die Ueberſicht über ſeine Schüler erleichtert werde, die es ihm möglich macht, gleichartigen Subjecten eine gleichartige Behandlung angedeihen zu laſſen, jeden einzelnen Schüler leicht zu finden und mit der Perſönlichkeit desſelben ſelbſt ſich der Stellung desſelben zur Aufgabe des Unterrichts bewußt zu werden, ſo iſt im Claſſenunterrichte eine Einrichtung nothwendig, welche ein objectives Bild von den Fortſchritten und Leiſtungen der Einzelnen giebt. Man hat zwar nicht ſelten dagegen eingewendet, daß derjenige ein ſchlechter Lehrer ſein müße, welcher nicht auch ohne Rangordnung ſeine Schüler und den Standpunct ihres Wiſſens kenne. Daran iſt auch etwas wahres. Will man indeſſen ganz davon abſehen, daß doch die Sache des Unterrichts eine zu wichtige und ernſte iſt, als daß der Lehrer, auf ſeine untrügliche Kenntnis der Schüler trotzend, eine Anordnung verſchmähen dürfte, die ihm, namentlich in gefüllten Claſſen, ſicherer und leichter das eigentliche Bild der Claſſe vorführt, als es ſeine eigene Erinnerung vermag, ſo werden bei dieſem Einwurfe wichtige Bedingungen des Unterrichts ſelbſt überſehen. Freilich wird der Lehrer im einzelnen Falle recht gut wiſſen, daß er es jetzt mit einem fähigen, jetzt mit einem unfähigen Knaben zu thun habe, daß er bei dieſem Schüler auf gute Vorkenntniſſe, bei jenem auf große Unwiſſenheit rechnen dürfe; aber dem Lehrer ſollen die zu unterrichtenden Individuen überhaupt nicht auf eine ſo zufällige Weiſe in die Hände gerathen, bald dieſer, bald jener; ſondern, da der Unterricht eine planmäßige und verſchiedenartige Functionen einſchließende Thätigkeit iſt, ſo ſoll der Lehrer von vorn herein wiſſen, welche Schüler er jetzt, welche nachher heranziehen müße. Er wird alſo die differenten Gruppen derſelben von vorn herein im Auge haben müßen, um mit jeder beſtimmten Operation des Unterrichts ſich an die geeigneten Individuen zu wenden. Iſt doch die Bedeutung dieſes vor die Augen geſtellten Bildes der Claſſe vielen Lehrern ſo wichtig erſchienen, daß ſich immer wieder darüber ein Streit erhebt, ob die tüchtigeren oder die untüchtigeren Schüler in der unmittelbaren Nähe des Lehrers placirt werden müßen. Die gemeinſame Vorausſetzung der verſchiedenen Anſichten darüber iſt eben die, daß der Lehrer die geeigneten Forderungen des Unterrichts ſtets von vorn herein an die richtige Adreſſe richten, daß er in jedem Augenblicke wiſſen müße, welcher Schüler häufiger zu wecken ſei, welcher Schüler dagegen ſich ſelbſt überlaſſen werden könne, von welchem dieſe, von welchem jene Leiſtung gefordert werden müße. Denn der Unterricht ſoll immer und überall eine bewußte und auf beſtimmte Zwecke

absichtlich gerichtete Thätigkeit sein. Es handelt sich bei diesem Streite keineswegs, wie etwa gedacht werden könnte, um die sogenannte „Faulbank", die als ein Disciplinarmittel hierher gar nicht gehört, auch nicht um die Frage, wo naturgemäß die Rangordnung ihren Anfang nehme und wo der ehrenvollste Platz zu finden sei, sondern lediglich darum, wie die Rangordnung eingerichtet sein müße, damit es dem Lehrer leichter werde, gerade diejenigen im Auge zu behalten, welche am häufigsten controlirt werden müßen. Auf diese Frage giebt es nun natürlich keine allgemeine Antwort, denn ihre Beantwortung hängt zuweilen von der Localität, von der Art der Subsellien und für jeden einzelnen Lehrer von seinen Gewohnheiten, von seiner Persönlichkeit, körperlichen Beschaffenheit ꝛc. ab. Der eine ist wohl geneigt, die vorn sitzenden, der andere, die hinten sitzenden Schüler zu übersehen, und was dem ersteren förderlich wäre, würde dem zweiten hinderlich sein. Ueberhaupt verbirgt sich in der ganzen Controverse eine gewiße Unklarheit darüber, daß es die ganze Classe ist, auf welche die Thätigkeit des Lehrers gerichtet sein soll. Aber, wie subjectiv der Streit auch immer sei, er zeugt doch von dem allseitig anerkannten Bedürfnisse, daß das räumliche Bild der Classe dem Zwecke des Unterrichts dienen müße: und dies kann es nur, wenn es eine Rangordnung der Schüler nach ihrer im Unterrichte bewiesenen Tüchtigkeit, nach ihrem Wissen und Können, nach ihren Leistungen, oder, wie andere gesagt haben, nach ihrer Geschicklichkeit darbietet.

Diese Ansicht steht freilich nicht unbestritten da. In der Reihe der über dies vielbesprochene Thema erhobenen Bedenken, meist sittlicher Art, werden diejenigen zu unterscheiden sein, welche überhaupt gegen jede Rangordnung, sodann diejenigen, welche gegen das im Obigen behauptete Princip der Location, und endlich diejenigen, welche gegen den Misbrauch in der praktischen Behandlung der Sache gerichtet sind.

Gegen jede Rangordnung aus Gründen des Unterrichts oder der sittlichen Erziehung ist in neuester Zeit die Ansicht ausgesprochen worden, daß die Rücksicht auf die körperliche Entwicklung der Schüler als die für alle äußeren Ordnungen der Schule wichtigste anzusehen sei. Der Arzt Dr. L. Guillaume zu Neuenburg hatte in seiner Schrift „Hygiène scolaire 1864", die bald auch unter dem Titel „Die Gesundheitspflege in den Schulen" in deutscher Ueberseţung erschien, neben andern Mängeln der Neuenburger Cantonsschulen auch die einer Rückenlehne entbehrenden Schulbänke zur Sprache gebracht und deren verderbliche Folgen gezeigt. Da nun für die richtige Construction der Subsellien alles darauf ankommt, daß die Höhe der Bank über dem Fußbrette, sowie die Erhebung des Tisches über die Bank und die Entfernung der Bank vom Tische der Größe der Kinder, die auf diesen Bänken sitzen sollen, genau entspreche, und da dies bei der gewöhnlichen Einrichtung nicht immer der Fall sein kann, so fordert Guillaume, daß die Schüler lediglich nach ihrer Größe an Tische von verschiedener Höhe geseţt werden, wie dies bereits auch in amerikanischen Schulen theils eingerichtet, theils als nothwendig erkannt worden sei. Das Interesse, mit welchem diese Angelegenheit besonders von Aerzten weiter verfolgt und z. B. in Berlin von Dr. Parow in fliegenden Blättern und gemischten Versammlungen im J. 1865 zur Sprache gebracht wurde, hat doch kein anderes Resultat gehabt, als das, die Aufmerksamkeit auf diese Seite der Gesundheitspflege in der Schule zu richten. In der That kann die Schule nicht anders; sie kann sich nicht dazu verstehen, wie eine Krankenanstalt, die Pflege des Körpers voran und über die Pflege des Geistes zu stellen, und bei aller gebotenen Rücksicht auf die Gesundheit der Schüler kann sie ihren Einrichtungen immer nur einen mittleren Maßstab zu Grunde legen, die Behandlung hervortretender Ausnahmefälle der verständigen Beurtheilung der Lehrer überlaßend (s. den Art. Schulgeräthschaften). Es haben sich aber auch Pädagogen gegen jede Rangordnung erklärt. Wenn indessen J. G. Dobschall (Grundsätze der Schuldisciplin S. 104 f.) den Rath giebt, jedem Kinde zu gestatten, daß es sich innerhalb seiner Abtheilung dahinseţe, wo es ihm am besten gefalle, und nur fordert,

daß der einmal gewählte Platz nicht wieder aufgegeben werden dürfe, so widerlegt er sich gleich selbst durch den weitern Rath, die leichtfertigen, plauderhaften, unaufmerksamen und trägen Schüler, die einander dann gewiß suchen und finden würden, dieses Privilegiums zu berauben und in die Nähe des Lehrers zu setzen. Wir hätten also doch sofort wieder eine Rangordnung, nur eine sehr unvollkommne, welche auch durch die ferneren Vorschläge, die Temperamente der Kinder zu berücksichtigen und jedem das Correctiv seines Wesens zur Seite zu stellen, nicht besser wird. Von größerer Bedeutung ist die oft laut gewordene Anklage, daß die Rangordnung den Ehrgeiz wecke. Diese Ansicht muß, wenn sie consequent bleiben will, eigentlich jede Location verwerfen, denn welche Rangordnung könnte das Ehrgefühl des Schülers unberührt lassen? Das, was das Ehrgefühl anregt, ist ja nicht das Princip, nach welchem die Rangordnung gemacht wird, sondern eben der locus selbst, die Rangordnung selbst, welche immer eine gewiße Werthschätzung der Persönlichkeit in sich schließt. So bestimmt es im Obigen ausgesprochen ist, daß die Rangordnung durchaus nicht auf Belohnung und Bestrafung ausgeht, daß sie zunächst gar nicht ein Reizmittel für den Fleiß und das Wohlverhalten der Schüler sein will, sondern daß sie, um die jedesmalige Aufgabe des Unterrichts ins Licht zu stellen, ein Bild von dem Standpuncte sein will, auf welchem die einzelnen Schüler der Classe nach ihrem Wissen und Können stehen; so muß doch zugegeben werden, daß durch jede Rangordnung der Ehrtrieb des Schülers gerade so in Bewegung gesetzt wird, wie dies durch Lob und Tadel, durch Zeugnisse und Versetzungen, mit einem Worte, durch jedes Urtheil der Schule über den Einzelnen geschieht und geschehen soll. Die Schule, welche das Ehrgefühl nicht zu wecken vermöchte, würde ebenso verwerflich sein, wie diejenige, die es tödtete. In der gesunden Schule hört eine gewiße Appellation an das Ehrgefühl eigentlich niemals auf, weil die Energie des Willens, welche die Schule und das Leben fordert, nur von demjenigen Schüler erwartet werden kann, der es mit Beschämung empfindet, wenn er unter dem Niveau der ihm verliehenen Kraft steht und wenn ihm die Anerkennung seiner Umgebung versagt wird. Freilich darf die Verwarnung Döderleins (Reden und Aufsätze I. S. 49), daß die Lehrer nicht Ehrgeiz und Ehrliebe verwechseln mögen, nie übersehen werden; rechnet aber die Schule mit allen ihren Einrichtungen auf das Ehrgefühl des Schülers, so ist nicht abzusehen, warum die Rangordnung, die nur indirect und mittelbar diese Wirkung übt, gefährlicher sein sollte, als andere Schuleinrichtungen, welche direct darauf ausgehen. Es wird daher die Anklage, daß jede Rangordnung auf gefährliche Weise den Ehrgeiz wecke, in dieser ihrer Allgemeinheit nicht aufrecht erhalten werden können. Desto häufiger tritt sie in der engeren Fassung auf, daß gerade die Bestimmung der Plätze nach der im Unterrichte bewiesenen Tüchtigkeit des Wissens und Könnens und die gewöhnliche Praxis in der Handhabung der Location diese üblen Wirkungen haben.

Trennen wir beide Puncte der Anklage. Mit dem ersten tritt dieselbe in die Reihe derjenigen Bedenken, welche nicht gegen jede Rangordnung überhaupt, sondern gegen das hier aufgestellte Princip der Location erhoben werden, und denen also die Voraussetzung zu Grunde liegen muß, daß es richtigere und bessere Principien der Rangordnung gebe. Die Anklage geht, genauer betrachtet, dahin, daß die Schule, indem sie die Geschicklichkeit des Schülers so stark betone und, absichtlich oder absichtslos, den Schüler veranlasse, seinen Platz unter den Mitschülern als einen Ehrenpunct anzusehen, den Blick des Schülers ablenke von demjenigen Maßstabe, nach welchem der Mensch vor seinem Gewissen und vor seinem Gotte sich zu messen habe. Immer sei doch die im Unterricht hervortretende Tüchtigkeit neben den Gaben, die jedem verliehen, nur von einem vereinzelten Factor des sittlichen Lebens, vom Fleiße, abhängig, und dieser vereinzelte Factor dürfe doch nicht mit dem sittlichen Gesammtwerthe des Menschen, mit der Reinheit und Wahrhaftigkeit seines Gemüthes, mit der ganzen Herzensstellung des Menschen zu Gott verwechselt werden! Wie nahe liege es aber dem

Schüler, dies zu thun, und den locus für den Ausdruck seines ganzen persönlichen Werthes zu nehmen, denn soweit er sich in der Schule tüchtig erweise, so weit werde ihm Ehre und Anerkennung zu Theil! So müße wohl das Kind auf falsche Bahnen geführt werden, die Ehre vor der Welt zu suchen und des höhern Schmuckes, den das fromme Gemüth im Wohlgefallen Gottes suche, zu vergessen! Und welche Ungerechtigkeit und erbitternde Härte liege nicht darin, daß, wie es ja unvermeidlich sei, bei jener Rangordnung der Edlere und Bessere so oft dem Leichtfertigeren nachstehen müße!

Es ist auffallend und zeugt von der Gutmüthigkeit des deutschen Lehrerstandes, daß diese Anklage immer wiederholt wird, wie oft auch schon ihre Grundlosigkeit nachgewiesen worden. Aber die erste Frage bleibt immer die, welches denn nun das richtigere Princip der Location sei. Soll eine wirkliche Rangordnung, die eine von der Schule und für die Schule ausgesprochene Werthbestimmung der einzelnen Schüler darbietet, aufgestellt werden, so kann es überhaupt nur drei verschiedene Factoren geben, auf welche im Interesse der Schule zurückgegangen werden könnte: die Fähigkeiten, der Fleiß und die allgemeine sittliche Haltung des Schülers. Es wäre nun denkbar, daß entweder einer dieser Factoren das richtige Princip der Location enthalte, oder daß dasselbe in der Combination gewißer Factoren gegeben sei. Auch das im Vorhergehenden aus dem Zwecke des Unterrichtes hergeleitete Princip der Rangordnung ist eine der hier möglichen Combinationen. Denn wenn die Schüler nach ihrer im Unterrichte bewiesenen Tüchtigkeit, oder was dasselbe ist, nach ihren Kenntnissen, d. h. nach dem Umfange ihres Wissens und nach der Sicherheit in der Anwendung desselben (dem Können) geordnet werden, so ist klar, daß diese Tüchtigkeit immer ein Product der Fähigkeiten und des Fleißes ist, und in diesem Sinne ist dann auch Geschicklichkeit zu fassen. Die von den Gegnern bestrittene Behauptung ist also diese, daß lediglich in dieser Combination der Maßstab gegeben sei, nach welchem die Schüler in der Schule im Interesse ihrer intellectuellen und ohne Schaden für ihre sittliche Entwicklung gemessen werden können. Prüfen wir die entgegenstehenden Möglichkeiten. Nach den Fähigkeiten allein die Schüler zu setzen, hat noch niemand vorgeschlagen, und zwar aus dem Grunde, weil es einfach unmöglich ist. Wer will sie denn richtig abmessen? Wie mannigfaltig sind nicht die Gaben des Geistes, wie individuell gefärbt und verschieden! Wer will sie in eine richtige Scala bringen oder vielmehr, wer wird so vermessen sein wollen, einen solchen Unterschied in der Werthschätzung derjenigen Fähigkeiten machen zu wollen, die alle mit ihren Wurzeln gleich tief in das Wesen des Geistes hinabreichen und die darum alle gleich gut sind? — Wer soll denn oben an sitzen, der ein gutes Gedächtnis oder der einen hellen Verstand hat, der mehr Scharfsinn oder mehr Tiefsinn entwickelt, da doch für die Wissenschaft alle diese Gaben gleichen Werth haben? Für das Verschiedenartige giebt es eben kein gemeinschaftliches Maß. Dazu kommt noch, daß die verschiedenen Gaben auch wieder in verschiedenem Grade vorhanden sind, und daß es unendlich schwer, wenn nicht unmöglich ist, der individuellen Unterscheidung hier gerecht zu werden. Für die sittliche Entwicklung aber würde eine Rangordnung der Art entschieden schädlich sein. Es fehlt ihr jenes Correctiv, welches darin liegt, daß nach der Erfahrung der Schule und des Lebens, die Treue in der Anwendung der Gaben Größeres wirkt, als das bloße Talent, wie bedeutend es auch sei. Es wird nicht nöthig sein, die sittliche Wirkung einer solchen Location ausführlicher darzustellen, welche, da das Kind nun einmal die Rangordnung als eine Werthbestimmung der Einzelnen ansieht, den Talentvolleren zur Anmaßung auffordert und dem Geringbegabten für alle Zeit die Hoffnung, weiter zu kommen, abschneidet. Auch für die Unterrichtszwecke hätte diese Location keine Bedeutung. An die Anlagen der Schüler braucht der Lehrer nicht erinnert zu werden, sie gerade geben sich von selbst in jedem Augenblicke kund. Eine Rangordnung nach dem Fleiße allein würde ebenso undenkbar sein. Die eigentlich sittliche Potenz, der Grad der sittlichen Anstrengung,

welche im Fleiße des Schülers wirksam ist, entzieht sich der Beurtheilung oft ebenso sehr, namentlich im einzelnen Falle, als irgend ein andrer Factor seines Seelenlebens, noch mehr die ethischen Motive des Fleißes. Die Schule hat es immer mit der Leistung zu thun und in der Leistung spielt immer die Anlage eine Rolle. Es giebt keinen Destillirkolben, durch den die sittliche Kraft rein ausgeschieden und frei von allen Mischungen mit andern Potenzen hergestellt werden könnte. Die Fehlgriffe des Urtheils sind also unvermeidlich, sie sind für den Schüler um so deprimirender, je willkürlicher sie erscheinen und je besser er sich seines wirklichen Strebens bewußt ist. Und damit berühren wir den sittlich tiefsten Schaden, den eine solche Location anrichten müßte. Kaum könnte irgend ein Verfahren erdacht werden, welches so sicher zur Vernichtung des wahren Fleißes führen müßte, als dieses. Denn da nicht mehr der objective Werth der Leistung über den Grad des Fleißes entschiede, sondern irgend welche Merkmale an der Leistung, die gerade der Lehrer als solche anzusehen und zu bezeichnen gewohnt wäre, so würde der Schüler sehr bald diese, immer doch auf dem Gebiete der Aeußerlichkeit liegenden Kennzeichen herausfinden und sein ganzes Streben darauf richten, nur sie zu erzielen. Mit diesem von außen kommenden Antriebe auf eine gewiße Art des Thuns muß aber der Schüler immer mehr dem lebendigen und ausdauernden Interesse an der Sache selbst entfremdet werden, in welchem der echte Fleiß wurzelt. Auch gäbe eine solche Location, wenn sie möglich wäre, kein Bild der Unterrichtsaufgabe, und sehr treffend sagt Völter (a. a. O. S. 188) über den Gedanken, die Fähigkeiten allein, oder den Fleiß allein zum Maßstabe der Schüler zu machen, daß in beiden Fällen die Schüler nur nach dem gemessen würden, was ihnen unter einer gewißen Bedingung möglich wäre, nämlich das eine mal unter der Bedingung des zu den Fähigkeiten hinzutretenden Fleißes, das andere mal unter der Bedingung der zum Fleiße hinzukommenden Fähigkeiten. Das Verfehlteste von allem wäre indessen die Location nach dem sittlichen Wohlverhalten allein. Nicht nur darum, weil, wie Gräfe (die deutsche Volksschule ꝛc. I 320) hervorhebt, der sittliche Stolz, der dadurch angeregt würde, ein größeres Uebel wäre, als jeder andre Stolz, sondern noch mehr darum, weil durch diese Behandlung der Sache nothwendig Lüge und Heuchelei hervorgerufen würde. Denn das, was wir in der Schule sittliches Wohlverhalten, gutes Betragen ꝛc. nennen, ist noch immer etwas andres, als die sittliche Gesinnung, die eigentlich der Beurtheilung des sittlichen Werthes zu Grunde liegt. Die Schule kann der freien Entwicklung dieser Gesinnung einen viel zu geringen Spielraum lassen, sie muß das Gesetz ihrer eigenen Lebensordnungen viel zu bestimmt zum Maßstabe der Schülertugend machen, als daß sie nicht dieser Tugend den Stempel einer gewißen Legalität aufdrücken und in dem Urtheile über den sittlichen Werth der Einzelnen oft fehlgreifen sollte. Träfe sie zufällig so ziemlich das Richtige, so könnte sie, da sie den Schüler daran gewöhnte, Legalität für Tugend zu nehmen, nur jene trotzige Selbstgerechtigkeit erziehen, deren Auge erblindet ist für den Defect des reinen Sinnes und der rechten Liebe, und die in der äußern Anerkennung den Beweis ihrer sittlichen Unfehlbarkeit sieht. Aber sie wird das Richtige selten treffen, ja, was der Verstand der Verständigen hier nicht sieht, wird sehr oft das kindliche Gemüth in seiner Einfalt besser als der Lehrer erkennen und die offenbaren Fehlgriffe desselben werden in den Augen der Schüler, die sich unter einander besser kennen, zu ebenso vielen Beweisen seiner Kurzsichtigkeit werden. So wird seine Auctorität innerlich zerstört. Und mit Recht; denn der sittlich gebildete Lehrer sollte gelernt haben, sich zu beugen vor dem, der Herzen und Nieren erforschet. Bedenkt man, wie willkürlich eine solche Location sich gestalten müßte und wie dieselbe den nächsten Zweck der Schule, den Unterricht, gänzlich bei Seite liegen läßt, so kann man sich darüber wundern, daß sich ein Lehrer für dieses Princip der Rangordnung jemals hat entscheiden können, wie dies z. B. in der „Allg. Schulzeitung“ 1830 S. 540 geschehen ist. Die Gründe,

welche für die Sache angeführt werden, sind freilich schwach genug und haben in demselben Jahrgange (S. 721 f.) ihre vollständige Widerlegung gefunden.

Da es nun unmöglich ist, auf eine vereinzelte Qualität der Schüler eine gerechte, für Lehrer und Schüler nützliche Rangordnung zu bauen, so wurde es mit der Vereinigung mehrerer Factoren versucht. Der Billigkeit scheint es zu entsprechen, alle drei hier in Betracht kommenden Factoren zusammen zu nehmen. Das ist der am häufigsten vorkommende Vorschlag. Schon in den Rochowschen Schulen wurde, wie Riemann („Beschreibung der von Rochowschen Lehrart in Volksschulen." 1809. S. 275) berichtet, auf eine solche Combination hingearbeitet. Dem bedenklichen Umstande, daß doch hier Factoren von disparater Natur und von verschiedenem sittlichen Werthe neben einander gestellt werden, soll dadurch begegnet werden, daß dem Fleiße und dem guten Betragen eine höhere Geltung als den Anlagen beigelegt wird. Natürlich muß dies auf irgend einen Zahlenausdruck gebracht werden, was aber unmöglich ist, weil es dem Wesen der Sache absolut widerspricht. Damit ist der Willkür wiederum die Thüre geöffnet. Von der andern Unmöglichkeit, den sittlichen Gesammtwerth eines Menschen, zumal eines Kindes, genau zu bestimmen, von den Gefahren für die Eitelkeit der einen und die Verzagtheit der andern, die sich nothwendig an ein Verfahren knüpfen, welches den einen nach allen Seiten seines Wesens erhebt und den andern ebenso allgemein herabsetzt, und welches der Selbsterhebung und der Beschämung kein sittliches Gegengewicht zur Seite stellt, von alle dem wird nach dem Vorausgeschickten nicht mehr zu reden sein. Denzel (Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre S. 101) fühlt die Unmöglichkeit, aus Werthbestimmungen von verschiedener Art ein Resultat zu ziehen, und schlägt darum eine zwiefache Eintheilung der Classe vor, eine ideale nach dem sittlichen Werthe der Kinder, welche dieselben in gewiße Ordnungen einreiht, ohne dadurch den Platz in der Classe zu bestimmen, und eine reale, nach gewißen Fähigkeiten und Geschicklichkeiten; aber jene idealen Abtheilungen sind überflüßig und schädlich, diese realen ungenau. In der ganzen Besprechung dieser Angelegenheit giebt sich viele Unklarheit kund; so, wenn Denzel nach Geschicklichkeit, Fleiß und Wohlverhalten ordnen will, so, wenn Hergang (Päd. Realencyklopädie I, 414) Fortschritte, Fleiß und Betragen berücksichtigt wissen will, da die Fortschritte und die Geschicklichkeit immer auch vom Fleiße abhängig sind, so, wenn Nebe (Schullehrerberuf S. 331 f.) vom Verdienste und Fleiße ausgeht, als ob der Schüler als solcher noch ein anderes Verdienst als den Fleiß haben könnte (vgl. d. Art. Fleiß). Es war ein sehr ehrenwerthes Gefühl, welches immer wieder den allgemein sittlichen Factor in der Schule betont sehen wollte; es war aber eine unklare Forderung, daß dies gerade in der Rangordnung geschehen müße, da gerade auf diese Weise der schwerste sittliche Schaden herbeigeführt werden muß. Es wird niemand daran denken, daß die Schule diesen wichtigen Factor übersehen dürfe, und sie hat mannigfache Mittel, auf ihn zu wirken. Der Gedanke, daß die Schule ein Urtheil über den ganzen Menschen, über die Gesammthaltung des Schülers nach allen Seiten hin festzustellen habe, führt nicht zur Rangordnung, sondern zum Schulzeugnis. Dieses kann die Factoren trennen, kann jedem derselben gerecht werden. Während das Schulzeugnis über eine lange Reihe von Erfahrungen berichtet, will die Rangordnung den gegenwärtigen Standpunct des Schülers charakterisiren, während das Schulzeugnis dem Schüler und den Eltern Gelegenheit geben will, sich ein Urtheil über die allseitige Stellung des Einzelnen zur Schule zu bilden, will die Rangordnung lediglich dem Unterrichte dienen und ebenso sehr den Lehrer als den Schüler darüber belehren, in wie weit der Zweck des Unterrichts an dem Einzelnen erreicht sei.

Von den mögtichen Combinationen zweier Faetoren fällt die Vereinigung der Fähigkeiten mit dem Betragen, sowie die des Fleißes mit dem Betragen schon darum fort, und beide sind niemals versucht worden, weil es, wie schon gesagt ist, kein Mittel giebt, die Leistungen, in denen Fleiß und Anlagen einander immer durchdringen, so zu

zerlegen, daß ein ganz adäquates Urtheil über einen der beiden einzelnen Factoren ausgesprochen werden könnte. Es bleibt daher nur noch übrig, den Fleiß und die Fähigkeiten, wie sich dieselben eben in den Leistungen offenbaren, zum Principe der Location zu machen. Und hier haben wir es allein mit einem wirklichen und mit einem objectiven Maßstabe zu thun. Der Schüler ist es überall selbst, der sich den Platz giebt, und die Gefahr, daß der Lehrer nach falschen Voraussetzungen urtheile, ist beseitigt. So wird die Rangordnung eine gerechte, weil nur das in die Rechnung gezogen wird, was der Beurtheilung zugänglich ist. Während alle andern Locationsprincipe, wie nachgewiesen, die Zwecke des Unterrichts zur Nebensache machen, tritt dieses ebenso ganz und gar in den Dienst derselben, wie es aus dem Unterrichte selbst hervorgegangen ist; während alle andern zu einem offenbaren sittlichen Nachtheil ausschlagen müßen, trägt dieses die Mittel in sich, die Auswüchse des Ehrtriebes, die freilich überall, wo eine Rangordnung unter Menschen besteht, möglich sind, abzuschneiden. Daß diese Rangordnung das Urtheil über den sittlichen Gesammtwerth des Schülers hier ganz auf sich beruhen läßt, daß sie den unendlichen Factor nicht zu einem endlichen herabzusetzen unternimmt, das gerade ist ihre Wahrheit, das ist das Sittliche derselben. Sie proclamirt keine Allwissenheit, die in den Augen der Schüler zum Gespötte werden muß, und macht keinen Hehl daraus, daß sie den sittlichen Kern des Menschen gar nicht zu treffen vermöge. Gerade dadurch bietet sie hundertfältige Gelegenheit, den einen zu demüthigen, den andern zu erheben, wie es einem jeden gut und nöthig ist, indem sie Raum läßt für eine andre, hier noch nicht in die Rechnung gezogene Schätzung der Persönlichkeit. Und weil sie klar und bündig scheidet zwischen dem verborgenen Menschen, den Gott richtet, und dem vor aller Augen offenbar gewordenen Geschicke für die Aufgaben der äußern Lebenszwecke; so verleiht sie der Schule einen für das ganze Erdenleben sehr wichtigen propädeutischen Charakter, den Palmer (a. a. O. 132 f.) vortrefflich bezeichnet hat. Denn was im bürgerlichen und Staatsleben die Verschiedenheit der äußern Lebensstellung, des Ranges, des Einflusses und der persönlichen Geltung der Einzelnen hervorruft, das ist ja auch nicht von dem Gesammtwerthe des innern Menschen, sondern von jener Brauchbarkeit für die bestimmten äußern Lebenszwecke abhängig, zu welcher Talent und Strebsamkeit den Menschen führen. An diese göttliche Ordnung, die unser ganzes Erdenleben durchdringt und aus welcher offenbar eine Fülle eigenthümlicher Lebensführungen hervorgeht, wird sich die Schule um so mehr anzuschließen haben, als der Mensch nicht frühe genug dazu angeleitet werden kann, den realen Werth gediegener Kenntnisse einzusehen und sich demjenigen neidlos unterzuordnen, dem er größere Tüchtigkeit zugestehen muß. Die Gefahr, daß viele, denen es wohl gelingt, zum Ehrgeiz angetrieben werden könnten, und daß andere, denen es nicht gelingen will, kleinmüthig werden, muß im allgemeinen zugestanden werden. Diese Versuchungen sind allerdings vorhanden, wie denn jeder sittlich bildende Weg zwischen Versuchungen sich hinzieht, aber sie sind zu offenbar, als daß die Schule sie ignoriren könnte, und wo sie eintreten, da hat die Schule mancherlei Mittel, ihre Macht zu brechen. Insbesondere ist nicht abzusehen, wie der tüchtigere Schüler, der in die höheren Plätze einrückt, dazu kommen sollte, diese Werthschätzung seiner Person sofort für eine Schätzung seines ganzen innern Menschen zu nehmen. Dazu ist diese Rangordnung viel zu verständlich, und wenn die Lehrer es versäumen könnten, in einem solchen Falle das nöthige Gegengewicht wirken zu lassen, so würden es unfehlbar die Schüler thun. Es ist nicht gerade etwas so seltenes, daß ein minderbegabter Schüler, der sich kaum über die untersten Plätze erhebt, doch das Vertrauen und die Theilnahme der Classe in hohem Grade genießt, und daß diese Beweise der Achtung dem geradezu versagt werden, der seine guten Leistungen durch Charakterfehler in Schatten stellt. Durch ihre Gerechtigkeit schneidet diese Rangordnung auch zwischen Lehrern und Schülern den ganzen erbärmlichen Kleinhandel mit persönlicher Gunst und alle Buhlerei um dieselbe ab, und macht

das reine Gold echter Liebe zu einer Waare, die ehrlich geboten und gesucht wird. Diese echte Liebe wird es den Schülern der obern Plätze mit ganzem Ernste nahe zu legen wissen, daß von dem, dem viel gegeben ist, auch viel gefordert werde, wird sich aber auch mit den schwächern Schülern über die kleinen Siege, welche die Treue errungen hat, um so herzlicher zu freuen wissen. So bietet diese Rangordnung mehr, als jede andre, die Gewähr, daß die Entfaltung des Ehrtriebes eine gesunde bleibe.

Die Einwürfe gegen die Location, welche von der praktischen Ausführung der Sache ausgehen, lenken zunächst unsere Aufmerksamkeit auf diese selbst.

Bei Beantwortung der Frage, auf welche Weise die Rangordnung gehandhabt werden müße, kann immer nur wiederum vom Unterrichte selbst ausgegangen werden. Wird die Location aber im Interesse des Unterrichts empfohlen und soll sie ganz in den Dienst desselben treten, so darf sie die Voraussetzungen, auf denen der Unterricht überhaupt beruht, nicht aufheben und muß sich dem Zwecke der Schule überhaupt so enge wie möglich anschließen.

Die Frage, ob die Location nach den einzelnen Fächern eine *verschiedene*, oder nach einem Gesammtresultate aller Fächer für alle Unterrichtsgegenstände eine *gemeinsame* sein müße, führt auf die allgemeinere Frage zurück, ob die Pflege einzelner Anlagen oder die allgemeine Ausbildung aller der wichtigere Zweck der Schule sei. Nun liegt es aber im Begriffe der Schulbildung im Gegensatze gegen die später zu suchende Berufsbildung, daß ein möglichst gleichmäßiger Fortschritt in *allen* Unterrichtsgegenständen von demjenigen Schüler verlangt werden muß, dem die Schule dereinst diejenige Reife zusprechen soll, welche er hier erlangen konnte. Die Schule kann nicht darauf ausgehen wollen, specielle Virtuosität in irgend einem Unterrichtsfache auszubilden. Die Lehrgegenstände, welche sie treibt, sind, je nach der Gattung der Schule, aus sachlichen und psychologischen Gründen gewählt und werden als nothwendige angesehen, wenn die Grundanlagen des Schülers eine den Forderungen seines zukünftigen Berufes entsprechende Ausbildung erhalten sollen. In dem Maße, in welchem die Schulen der Gegenwart sich dem Classenlehrsysteme zu- und dem Fachlehrsysteme abgewendet haben, haben sie auch einen Accent auf die von ihnen gebotene allgemeine Bildung gelegt. Soll daher die Location dem Zwecke des Unterrichtes dienen, so muß sie auf Grund eines *Gesammturtheils* über den Fortschritt in allen Lehrgegenständen eingerichtet werden, wobei nicht ausgeschlossen ist, daß denjenigen Unterrichtsgegenständen, denen nach der Gattung der Schule ein besonderes Gewicht eingeräumt werden muß, auch ein verhältnismäßig größerer Einfluß auf die Rangordnung zugestanden werden darf. Die Universallocation giebt ein Urtheil über den allgemeinen Standpunct des Schülers. Zwar nimmt dieser, wie Völter sagt, nach ihr nicht den mathematisch richtigen Punct in den einzelnen Fächern ein, an den er gehörte, aber er wird, da ausgezeichnete Begabung für ein einzelnes Fach neben geringer Befähigung für die übrigen zu den Seltenheiten gehört, doch immer in diejenige *Gruppe* von Schülern gestellt sein, in welche er gehört. Darauf kommt es denn auch zunächst an, denn für die Zwecke des Unterrichts ist es wichtig, daß die gleichartigen Schüler vereinigt sind. Eine solche Rangordnung mit ihren geringen Abweichungen von der idealen Richtigkeit stellt, weil alle Schüler einem gleichen Verfahren unterworfen werden, die Gerechtigkeit gegen den Einzelnen wieder her und giebt in ähnlicher Weise ein richtiges Bild von der ganzen Classe, wie die mittlere Temperatur der Stimmung eines Claviers alle Intervalle auf das möglichst richtige Verhältnis zu einander zurückführt. Ja selbst in dem Falle, daß eine außergewöhnliche besondere Begabung oder ein außergewöhnlicher specieller Mangel derselben den Platz des Schülers für den betreffenden Lehrgegenstand zu einem auffallend unrichtigen machen sollte, müßte doch eben dieses abnorme Verhältnis die Aufmerksamkeit auf ihn lenken. Ueberhaupt ist es ein Vorzug der Universallocation, daß sie allen Lehrern ein richtiges Bild von dem allgemeinen Standpuncte des Schülers darbietet und dadurch eine gemeinsame Ein-

wirkung auf ihn möglich macht. Die Location nach einzelnen Fächern entbehrt dieſes Vortheils und verhindert es, daß der Schüler von allen Lehrern richtig erkannt werde. Außerdem iſt ſie ein wahres Kreuz für das Schulleben. Denn da ſie es nöthig macht, daß die Schüler mit jeder Lehrſtunde ihre Plätze vertauſchen, ſo bringt ſie eine Beweglichkeit und Unruhe in die Schule, die nach vielen Seiten hin ſtörend wirkt. Die mehr künſtliche Weiſe, in welcher ſie zuweilen vorgenommen wird, daß nämlich die Plätze in allen Lehrgegenſtänden gleichmäßig, aber für eine gewiße Zeit nach einem gewißen Objecte beſtimmt werden, und daß nach Ablauf dieſer Zeit ein anderes Fach das maßgebende für alle Stunden wird, hebt auch noch den Vortheil auf, den jenes erſte Verfahren darbietet. Bei jenem Verfahren hat doch jeder Lehrer für ſeinen Gegenſtand das richtige Bild der Claſſe, bei dieſem bietet die Claſſe in allen Objecten außer dem einen, nach dem gerade geſetzt wird, ein falſches Bild, und zwar ebenſo ein falſches Bild von der allgemeinen, als von der beſondern Tüchtigkeit der Schüler. Zugleich bringt dieſes Verfahren die Unruhe, die es beſeitigen will, auf andere und gefährlichere Art wieder mit ſich. Denn wenn es auch das äußerliche Geräuſch bei dem Wechſel der Plätze aufhebt, ſo verändert es doch für die Lehrſtunde ſelbſt, ſoll wirklich jeder Lehrgegenſtand zu ſeinem Rechte kommen, ſo oft das Bild der Claſſe, daß der Lehrer immer aufs neue und eben immer wieder durch ein falſches Bild in ſeiner Anſchauung von der Claſſe geſtört wird. Das Gefährlichſte von allem iſt, daß nach irgend *einem Lehrgegenſtande*, der die Ausführung der Location beſonders leicht macht, wie z. B. nach der Orthographie oder dem Rechnen oder den fremden Sprachen, die Plätze für alle Stunden beſtimmt werden, und ſelbſt dort, wo nur ein Lehrer die ſämmtlichen Unterrichtsgegenſtände vertritt, muß der zwiefache Nachtheil eintreten, daß die Schüler nicht nur vom Lehrer falſch beurtheilt werden, ſondern daß ſie ſelbſt auf eine unreife und gefährliche Weiſe zwiſchen ſolchen Lehrobjecten, auf welche ein Gewicht zu legen ſei, und ſolchen, auf welche es nicht weiter ankomme, unterſcheiden lernen. Allen Arten der Particularlocation iſt übrigens der Vorwurf zu machen, daß ſie durch den häufigen Wechſel der Plätze den Locus als ſolchen zu ſtark und doch nicht in der rechten Weiſe betonen, das Bewußtſein des Schülers über ſich ſelbſt verdunkeln und in das ganze Leben der Schule eine innere Unruhe und Zerfahrenheit bringen, die dem Unterrichte durchaus ſchädlich ſein muß.

Die völlige Ausartung dieſer Richtung iſt das ſogenannte *Certiren* oder *Stechen*, welches in früherer Zeit ſehr beliebt war, gegenwärtig aber überall, wo die Schulen von einem tieferen Ernſte getragen ſind, in Miscredit gekommen iſt. Bleibt der Schüler auf eine an ihn gerichtete Frage die Antwort ſchuldig, und iſt der nächſt unter ihm ſitzende Schüler im Stande, ſie ſofort zu beantworten, ſo tritt der augenblickliche Wechſel des Platzes, jenem zur Strafe, dieſem zur Belohnung, ein. Weiß eine ganze Reihe von Schülern die Antwort nicht zu geben, ſo rückt der Glückliche, der ſie endlich bringt, über die ganze Reihe hinauf. Da bei dieſem Verfahren ſtets eine bedeutende Aufregung der Schüler eintritt, ſo wird dasſelbe von manchen als ein ſehr wirkſames Mittel, die Theilnahme am Unterrichte zu beleben, angeſehen und in allen Lehrgegenſtänden und für alle Operationen des Unterrichts angewendet. Zugleich gelten die durch das Certiren gewonnenen Plätze für eine fortdauernde Berichtigung der Rangordnung und werden ſo lange behauptet, bis eine neue Revolution alles bisher Beſtandene über den Haufen wirft, wobei es denn an Thränen und Niedergeſchlagenheit, an den Aeußerungen des Triumphes und der ſtillen Schadenfreude nicht fehlt. Da hier nun einmal äußere Unruhe für innere Lebendigkeit genommen wird, ſo geſchieht es nicht ſelten, daß man die gewöhnliche Art verläßt und allerlei Verſchärfungen des Verfahrens einführt. Dahin gehört diejenige geradezu gemüthloſe und grauſame Weiſe, bei welcher an den Schüler A, der bereits unter B herabgerückt iſt, ſo lange immer neue Fragen gerichtet und die Schüler C, D, E, F, G ꝛc. immer wieder über ihn geſetzt werden, bis er endlich durch eine richtige Antwort ſich von der Tortur

befreit, wobei es denn vorkommen kann, daß der Primus in die unterſten Bänke herabſinkt. Zu erwähnen iſt hier auch das an Gedankenloſigkeit grenzende Verfahren, welches unter dem Namen „Angreifen" in einigen Schulen exiſtirt. Es iſt jeder Schüler befugt, eine beliebige Frage an irgend einen beliebigen über ihm ſitzenden Schüler zu richten, und falls dieſer ſie nicht beantworten kann, ſofort den Locus desſelben gegen den ſeinigen zu vertauſchen. Der Erfolg eines ſolchen Angriffs iſt ſelten zweifelhaft. Hat ſich der Knabe vorher irgend einen minutiöſen und ſelten vorkommenden Fall zurechtgelegt, ſo darf er ziemlich gewiß ſein, nicht vergeblich anzugreifen. Hervorgegangen iſt dieſe Sitte aus einem Verfahren, welches Nagel (Reiſe-Erfahrungen über den gegenwärtigen Zuſtand des Realſchulweſens in Deutſchland, 1844. S. 60) erwähnt und in der königlichen Realſchule zu Berlin im J. 1842 vorfand. Der Lehrer unterbrach, um die Aufmerkſamkeit zu controliren, ſeinen Vortrag durch eine Frage an einen Schüler der untern Bänke; der Gefragte wiederholte die Frage und rief einen über ihm ſitzenden Schüler zur Beantwortung auf. Konnte dieſer die Frage beantworten, ſo war die Sache abgemacht, vermochte er es nicht und vermochte der untere Schüler die richtige Antwort zu geben, ſo vertauſchten beide die Plätze. Daß die muſterhafte Aufmerkſamkeit, welche Nagel in jener Anſtalt vorfand, lediglich auf dieſer Einrichtung beruhte, iſt nicht zu glauben, wie ſie denn ſelbſt nicht mehr beſteht, ſich alſo auch nicht bewährt haben muß. Von allen dieſen Arten des Certirens gilt, was Bormann (Unterrichtskunde I, 9) bemerkt, daß der innere Werth des Unterrichts immer in Frage zu ſtellen iſt, wo ſolche äußere Hülfsmittel geſucht werden. Aber noch mehr muß behauptet werden. Offenbar ſtehen alle dieſe Arten des Certirens im Widerſpruche mit der erſten Bedingung eines förderlichen Unterrichts. Dieſer erheiſcht, vornehmlich wo er rein entwickelnd iſt, äußere und innere Ruhe der Schüler, eine Stille des Gemüthes, eine Sammlung des ganzen innern Menſchen, deren tiefſter Grund das Intereſſe am Gegenſtande iſt, denn pſychologiſch angeſehen, iſt Aufmerkſamkeit die Concentration des Bewußtſeins auf einen Punct. Kann irgend etwas die ohnehin ſtarke Oscillation des jugendlichen Bewußtſeins vermehren und ſo den Schüler von der Sache ſelbſt ablenken, ſo iſt dies die Erregung des Gefühls, der Leidenſchaft, der Selbſtſucht. Es iſt ganz widerſinnig, die Aufmerkſamkeit durch die Furcht vor Beſchämung oder durch die Begierde des Ruhmes erzeugen zu wollen, weil jede ſtärkere Bewegung des Gemüthes die Klarheit des intellectuellen Actes trüben muß. Freilich iſt bei der rechten Aufmerkſamkeit auch der Wille, auch das Gemüth thätig, aber eben nur ſo, daß ſie aufgehen in dem durch den Unterricht erweckten Intereſſe an der Sache. Denn wenn der Unterricht der rechte iſt, ſo zündet der erleuchtende Strahl, den er in das Bewußtſein der Schüler wirft, eben zugleich im Herzen die ſtille Flamme der Begeiſterung und gewinnt ſich ſo auch die freie Hingebung des Willens. Eine Aufmerkſamkeit, die ſich neben dem Gegenſtande des Vortrags auch noch mit dem eignen Zuſtande, mit Befürchtungen und Hoffnungen der Eigenliebe beſchäftigt, iſt eben eine getheilte und darum keine. Nur in der freien geiſtigen Hingebung des Schülers an die Sache iſt jene „innere Lebendigkeit" zu ſuchen, welche die ſchönſte und edelſte Belohnung des Lehrenden ausmacht. Aber wo ſie verſagt wird, da wird ſie niemals durch Erregung der Leidenſchaft erſetzt werden. Nur der Schein der Bewegung kann hervorgerufen werden, und mit jedem Schritte, den der Lehrer auf dieſem troſtloſen Wege weiter geht, entfernt er ſich weiter von der Löſung ſeiner Aufgabe. Darum preiſen allezeit nur ſchwache Lehrer das Certiren als ein Mittel der Belebung und darum, weil ſchließlich das gewünſchte Reſultat doch nicht erreicht wird, liegt es ſo nahe, dieſes Verfahren immer mehr zu verſchärfen, d. h. es mit dem Zwecke des Unterrichts in immer ſtärkeren Widerſpruch zu ſetzen. Wie unpſychologiſch es aber auch ſei, es iſt noch verwerflicher aus ſittlichen Gründen. Denn was jemals der Rangordnung nach Kenntniſſen zum Vorwurf gemacht worden iſt, daß ſie den Ehrgeiz wecke und das Ehrgefühl des Schülers in eine falſche Bahn lenke,

das muß von einem solchen Verfahren im vollsten Sinne zugegeben werden. Niemals würden gegen eine verständige Rangordnung der Schüler so vielseitige und ernste Bedenken ausgesprochen worden sein, wenn nicht der mannigfaltige und weitverbreitete Misbrauch in der Handhabung der Sache jenen Bedenken zu Grunde gelegen hätte. Denn eine unzartere und frivolere Behandlung des Ehrgefühls kann es ja nicht geben, als diese unausgesetzte Appellation an dasselbe. Was die Rangordnung nie sein will, eine Belohnung oder Bestrafung des Kindes, das wird beim Certiren zum offenbaren Princip des Unterrichts gemacht. Ist es dann nicht natürlich und nothwendig, daß ein Knabe, der so unabläßig an seinen Platz erinnert wird, diesen zuletzt zum Gegenstande seiner beständigen Sorge und zum letzten Endzweck aller seiner Thätigkeit macht? Nägelsbach (Gymnasialpädagogik S. 56) hat sehr treffend das Verderben geschildert, welches der gestachelte Ehrgeiz in der Seele des Schülers hervorruft, namentlich den Irrthum aufgedeckt, als ob der Ehrgeiz ein wirkliches Lernen erzeuge, und hat die Caricatur des Fleißes gezeichnet, welche aus diesem gestachelten Egoismus erzeugt wird. Aber auch getödtet kann der Ehrtrieb des Schülers durch ein solches Verfahren werden, denn da es nicht ausbleiben kann, daß die augenscheinliche Ungerechtigkeit, welche das Certiren immerdar begleitet, auch dem Auge des Schülers klar werden muß, so ist es nicht zu verwundern, wenn er zuletzt völlig abgestumpft und gleichgültig gegen Beschämungen dieser Art wird, eine Wirkung, die sich dann leicht auch auf andre Gebiete des Schullebens überträgt. Auch dem Lehrer selbst muß der klare und geordnete Faden des Unterrichts bei solcher dauernden Störung sich verwirren. Die bekannte Anekdote von Kants Zerstreutheit im Collegium, als ein Student sich endlich einen Knopf annähen ließ, auf dessen leere Stelle der Philosoph bisher sein äußeres Augenmerk im Vortrage gerichtet hatte, zeigt, wie auch dem Unterrichtenden die Ruhe der äußern Umgebungen eine Unterstützung der innern Stetigkeit seiner Gedankenbewegung gewähren muß. Kann sich dagegen ein Lehrer in jener Sphäre der Unruhe für die Dauer wohlgefallen, so dürfte er schwerlich von dem innersten Wesen des Unterrichts eine Erfahrung haben. Aber auch die Ungerechtigkeit, die sich so oft an das Certiren anschließt, dieses ungleiche Maß, mit dem gemessen wird, diese rohe Gleichstellung des Unbedeutenden und des Bedeutenden, diese herzlose Verachtung der Seelenangst, in welcher der befangene, durch die Angst um seinen Platz und seine Ehre innerlich erregte Schüler seine gedankenlose Antwort herausstößt, alles dies kann nur zur Verachtung des Lehrers und der Schule überhaupt führen, und muß die zarten Wurzeln der Pietät für immer absterben lassen. Gehen nun manche Lehrer so weit, daß sie auch sittliche Vergehungen, Unaufmerksamkeit, Plauderhaftigkeit ꝛc. durch sofortiges Heruntersetzen des Schülers bestrafen, so zeigen sie, daß sie eben von der eigentlichen Bedeutung der Rangordnung und von der Gefährlichkeit ihres Beginnens keine Ahnung haben. In E. hat es noch vor etwa zwei Decennien einen Professor gegeben, der sogar im Gebete certiren und während desselben die Unaufmerksamen herunterrücken ließ! Noch verdient ein fast unbegreiflicher Misbrauch, der sich in nicht wenigen Schulen eingeschlichen hat, erwähnt zu werden. Er besteht darin, daß jeder Schüler, welcher auch nur einen Tag lang die Schule versäumt hat, bei seiner Rückkehr in die Classe an den untersten Platz gewiesen wird. Daß auf solche Weise dem unregelmäßigen Schulbesuche bei der Mehrzahl der Schüler sehr energisch entgegengewirkt wird, liegt wohl auf der Hand, ebensosehr aber auch, daß durch diese Härte großes Unheil angerichtet werden kann, da ein eifriger Schüler sich lieber krank zur Schule schleppen, als seinen Locus aufgeben wird, daß ferner gerade die besten Schüler auf diese Weise am empfindlichsten gestraft werden und daß schließlich ein solches Verfahren weder mit der Billigkeit noch mit dem eigentlichen Zwecke der Rangordnung übereinstimmt. Weil ein Knabe einige Stunden versäumt hat, ist er noch nicht untüchtiger geworden, als alle seine Hintermänner, und selbst, wenn er es durch längere Versäumnis geworden wäre, so dürfte er gerechter Weise erst infolge seiner

mangelhaften Leistungen herabgesetzt werden. Wie soll denn der Schüler an ein Walten sittlicher Principien in der Schule und im Leben glauben lernen, wenn sein gutes Recht auf so willkürliche Weise verletzt wird? Nicht zu verwechseln ist damit der hier und da übliche Gebrauch, daß Zuspätkommende sich zuunterst setzen. Auch dies ist keine Strafe und, wo sie als solche behandelt wird, eben eine unpassende, sondern eine Einrichtung im Interesse des Unterrichts, welche die Störung desselben auf das niedrigste Maß herabsetzt. Nach der Stunde rückt der Schüler in seinen eigentlichen Platz ein.

Wenn manche, wie z. B. Nebe (Schullehrerberuf 381) das Certiren auf gewiße Unterrichtsgegenstände, wie auf die Wiederholung in den historischen Disciplinen, auf das Kopfrechnen, auf das cursorische Lesen ꝛc. beschränken und dadurch die didaktisch und sittlich schädlichen Wirkungen desselben abschneiden wollen, so liegt darin wohl eine gewiße Wahrheit, aber eben auch nur eine solche. Allerdings widerspricht die äußere und innere Unruhe des Certirens vornehmlich dem entwickelnden Unterrichte. Wo der Unterricht mehr auf Befestigung und Einübung des bereits Erkannten und Verstandenen ausgeht, wo also mehr das Gedächtnis als die Arbeit des Denkens in Anspruch genommen wird, da ist eine so intensive Concentration des Bewußtseins nicht mehr gefordert, als dort, wo es gilt, das Gesetz einer Erscheinung erst selbst aufzufassen, da wird auch eine gelegentliche Zerstreuung weniger hemmend wirken, weil es nur darauf ankommt, den besondern Fall auf die schon begriffene Formel oder Regel zu beziehen, und weil in dem Allgemeinen schon das Besondere immer enthalten ist. Aber es kann doch auch hier nur von einem Gradunterschiede die Rede sein, und daß die Promptheit der Erinnerung, die Schnelligkeit der Anwendung nicht ebenfalls unter den psychischen Einwirkungen der Furcht ꝛc. leiden sollten, wird niemand behaupten wollen. Dazu kommt ferner der Unterschied der Anlagen, welcher sich auch in diesen Uebungen geltend macht, und der dann veranlaßt, daß gerade die langsamen Köpfe um die Unbefangenheit gebracht werden, in der sie allein im Stande sein würden, die erwünschte Sicherheit zu erlangen. Genug, das Certiren erscheint nach allen Seiten und in allen Formen als eine verderbliche und allen Forderungen des Unterrichts widersprechende Sitte, welche durch das Alter nicht gerechtfertigt wird. Nicht ganz mit Recht wird häufig Quintilian (Inst. I, 2) als Lobredner des Certirens angeführt. Die Sitte, deren er aus seiner Jugend gedenkt, ist offenbar eine monatlich veränderte Rangordnung gewesen. Denn er sagt: Nec de hoc semel decretum erat: tricesimus dies reddebat victo certaminis potestatem. Die ganze Stelle ist mehr eine Lobrede auf die Wirkungen des Ehrgeizes in Schulen, als eine bestimmte Bestätigung, daß schon damals in dem Sinne unserer Tage certirt wurde. Wenn er aber hinzufügt, daß diese Sitte die Knaben kräftiger zum Fleiße getrieben habe, als die Ermahnungen der Lehrer, die Aufsicht der Hofmeister und die Wünsche der Eltern, so dürfte damit deutlich genug bezeichnet sein, wie bedenklich sie vom christlichen Standpuncte aus erscheinen muß. Naiver kann ja der Egoismus des natürlichen Menschen nicht ausgesprochen werden. Und wenn es Schulen gegeben hat, wie die Jesuitenschulen, welche den Ehrgeiz zum Hebel der gesammten Erziehung gemacht haben, so hat die evangelische Pädagogik um so ernster das principiis obsta an diesem Puncte zu beachten. Die Meinungen über die Sache waren immer getheilt. Gräfe (die deutsche Volksschule I, 320) verwirft das Certiren aus dem unhaltbaren Grunde, daß das sittliche Verhalten des Schülers dabei zu wenig berücksichtigt werde, Curtman (Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts II, 59) empfiehlt es aus bedenklichen Gründen als „nicht übel", weil die kleinen Kinder gern ihre Plätze wechseln. Die rationalistische Schule der deutschen Pädagogik urtheilte milder über die Sache, als die Gegenwart. Zwar erklärt sich Campe (Revis. der Erziehung S. 515) gegen das Certiren, andre nehmen es jedoch leichter. So Niemeyer (Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts II, 3. Hauptabschnitt § 44), der das Certiren als ein nützliches

Aufregungsmittel betrachtet und die Besorgnis, daß Kinder dadurch eitel gemacht werden können, zu ängstlich findet. Er mag wohl die Ausartung des Verfahrens, die später eingetreten, weder gesehen, noch sich als möglich gedacht haben. Wenigstens hat er das tägliche Certiren nicht im Auge gehabt. Ueberdies tritt uns bei jener älteren Schule eine Auffassung der Sache entgegen, welche allerdings einen pädagogischen und allgemein sittlichen Boden hat. Wie auch Niemeyer (a. a. O.) hofft, die Kinder werden das ganze Verfahren halb als ein Spiel ansehen, in dem man zuweilen auch ohne eigne Schuld ein Unglück haben könne, so betrachtet Denzel (Einleitung ꝛc. II, 100) das Certiren überhaupt nur als ein heitres Spiel, welches gelegentlich die regsamen Kräfte in Bewegung setzen möge. Da er will, daß dieses Spiel nur für die betreffende Stunde daure, daß nach derselben alle diese Rangbestimmungen ihren Werth verlieren sollen, und also das Ganze mit der Location nichts zu thun hat, so kann man dem beistimmen. In diesem Sinne billigt es auch Beneke (Erziehungs- und Unterrichtslehre II, 704). Denn wenn schon der Unterricht eben niemals zum Spiele herabsinken soll, so giebt es doch solche Stunden, in denen alle Wirkung des Unterrichts verloren und aufgehoben scheint. Wenn eine erschlaffende Temperatur die Schüler unlustig macht, wenn geistige Abspannung sich mit Bleigewichten an jeden Versuch des Denkens hängt, wenn vielleicht der Lehrer selbst aus irgend einem Grunde den rechten Ton nicht zu treffen vermag, der Geist und Herz der Schüler wecken sollte, wenn mit einem Wort der Unterricht nicht mehr frischer, lebendiger Unterricht ist; dann mag auch einmal durch ein solches Spiel von außen her die Lebendigkeit in das gelähmte und stagnirende Bewußtsein getrieben werden. Aber eben darum, weil doch dieses Spiel nur noch die Stelle des Unterrichts vertritt, wird es, wie Völter bemerkt (a. a. O. 195), nicht zu oft getrieben werden dürfen, wenn es seine wohlthätige Wirkung nicht verlieren und ausarten soll. Auch Niemeyers Bemerkung, daß das Certiren für größere Schüler immer etwas kindisches behalte, darf nicht übersehen werden. Abgesehen aber von dieser einzigen Anwendung desselben wird alles Certiren, welches mit dem Anspruche, die Rangordnung mitbestimmen zu wollen, auftritt, als ein unsittlicher, unpädagogischer und der Aufgabe alles Unterrichts widersprechender Misbrauch angesehen werden müßen. In Mädchenschulen wird es sich schon aus nahe liegenden Gründen des Anstandes verbieten.

So bleibt denn die Rangordnung, die auf der Universallocation beruht, die einzig gerechtfertigte. Wie oft aber und in welchen Zeitabschnitten soll diese Location vorgenommen werden? Sehr verschieden ist, was an verschiedenen Anstalten Sitte geworden und in einigen Ländern Deutschlands von Seiten der Behörden darüber vorgeschrieben ist. In Betreff der Volksschule schreibt die badische Schulordnung (G.-H. Baden. S.-O. § 21) eine monatliche Location vor, läßt aber auch eine wöchentliche und in der untersten Classe eine noch häufigere (?) zu. Ebenso wird im Amtskalender für die evangelischen Kirchen und Schulen in Württemberg von Süßkind und Werner einer monatlichen Location gedacht, jedoch, wie es scheint, ohne gesetzliche Grundlage. Im Königreich Sachsen (E. V. S.-G. Verordn. § 65) ist eine halbjährliche Location festgesetzt. Ebenso wird in dem „Entwurfe der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Oesterreich" § 77 f. die Festsetzung der Rangordnung an den Schluß des Semesters gelegt. Die Bestimmungen, welche in Bayern in Betreff der höhern Schulen über die Location bestehen, s. in dem Artikel Bayern S. 453. Wenn sich Kirsch (die Aufsicht des Geistlichen über die Volksschule S. 227) und Palmer (a. a. O. 136) am liebsten für eine halbjährliche Location entscheiden, so schlägt Völter (a. a. O. 196) dagegen eine vierteljährliche vor. Daß eine häufig wiederkehrende Aenderung der Rangordnung schädlich wirken muß, da sie weder ein bedeutendes noch ein sicheres Resultat liefern kann, in den Unterricht aber eine nutzlose Unruhe und mit dieser Unruhe zugleich alle jene sittlichen Gefahren hineinträgt, die nicht ausbleiben können, wenn der Locus unablässig in den Vordergrund gestellt wird, muß durchaus

anerkannt werden. Völter hebt namentlich hervor, was sehr zu berücksichtigen, daß von einer Location zur andern ein gewißer Abschluß des Lernprocesses, der sich nicht bloß im Aufnehmen, sondern auch im Behalten und Verstehen vollzieht, vor sich gehen müße. Da aber die Anlagen der Kinder verschieden sind, da die einen leicht und schnell auffassen, aber auch oft ebenso schnell das Aufgenommene wieder verlieren, die andern aber das schwer und langsam Aufgefaßte desto gründlicher in sich verarbeiten, wenn ihnen nur die nöthige Zeit gelassen wird; so müßen häufige Locationen, weil sie den Lernproceß unterbrechen, unsichere Resultate liefern. Es schließt sich aber das Stadium der innern Entwicklung auch an die unterrichtlich gegliederten Theile des Pensums. Erst wo ein Ganzes im Zusammenhang dargelegt ist, kann sich das Verständnis der Sache vollenden, denn nicht nur das Einzelne bekommt ja oft erst vom Ganzen sein Licht, sondern psychologisch stellt sich die Sache oft auch so, daß das Verständnis des Ganzen sich an einen bestimmten Punct, von dem aus das rechte Licht auf die andern fällt, anschließt. Ueberhaupt ist alles Wachsen, vornehmlich das geistige, ein Proceß, der sich in der Stille und Verborgenheit vollzieht und nicht gestört werden darf, darum die monatlichen und gar wöchentlichen Locationen im allgemeinen gewiß verwerflich. Wenn aber mit der Feststellung der Rangordnung bis zum Ende des Semesters gewartet werden soll, so wird ihr eigentlicher Zweck illusorisch. Sie giebt dann doch weder ein Bild der im Laufe dieser Zeit gemachten Fortschritte, noch zeigt sie, wie weit die Aufgabe des Unterrichtes gelöst sei und wie weit nicht. Man wird daher im allgemeinen dem Vorschlage von Völter, sie vierteljährlich eintreten zu lassen, am meisten zustimmen müßen. Das Sommer- sowie das Wintersemester zerfällt fast überall, wenigstens für die höhern Schulen, in zwei ungefähr gleiche Hälften. Der Unterricht wird, wo er sich über die Zufälligkeit des Gelingens erhebt, darauf ohnehin immer Rücksicht nehmen und das Pensum in zwei größere Hauptgruppen theilen. An diese innere und äußere Scheidung lehnt sich naturgemäß und zweckentsprechend auch die Location am richtigsten an. Sie gewährt nach dem ersten Unterrichtsabschnitte, also in der Mitte des Semesters, einen Ueberblick über den bisher gemachten Fortschritt, der, weil er auf einem allgemeinen Urtheile über die Schüler beruht, schon sehr belehrend für die Beantwortung der Frage werden muß, welche von ihnen zurückzubleiben und welche mitzukommen scheinen. Die zweite Location, die gegen das Ende des Semesters eintreten soll, dürfte indessen nicht, wie der „Organisationsentwurf für die Gymnasien und Realschulen in Oestreich“ § 77 will, unmittelbar an das Ende verlegt, und mit der Ertheilung des Semesterzeugnisses *identificirt* werden, sondern müßte einige Wochen *vor dem Abschluß* des Semesters vorgenommen werden, um in diesem entscheidenden Zeitpuncte der Schule noch einmal ein schärfer gezeichnetes Bild von dem Standpuncte der Einzelnen zu geben. Die Zusammenstellung und gleichartige Behandlung des Zeugnisses und der Rangordnung, sowie die Abhängigkeit des einen von dem andern, ist im Principe unrichtig und bringt in beide Schuleinrichtungen, wie oben gezeigt, Unklarheit. Die Rangordnung ist in erster Linie für die Schule, das Zeugnis für den Schüler und für das Haus.*) Für die mittleren Classen der höhern Schulen wäre vielleicht noch eine in die Hälfte des zweiten Quartales eingerückte Location neben der letzten, kurz vor dem Schlusse eintretenden zu empfehlen, da das Pensum des zweiten Vierteljahres schon der Wiederholungen wegen, welche im ersten Quartale immer nöthig werden, ein stärkeres zu sein

*) Aus dem aufgestellten Princip, welches auch wir als richtig anerkennen, scheint uns zu folgen, daß die Hauptlocation *am Ende* des Semesters vorzunehmen sei; es soll durch sie ausgesprochen werden, in welchem Maß die einzelnen Schüler im Vergleich mit einander das Classenziel erreicht haben. Wenn die Schule der Familie alsdann zugleich mit den Zeugnissen über Fleiß, Betragen u. dergl. auch Nachricht über den locus ihrer Angehörigen giebt, so fehlt es ihr nicht an Mitteln, etwaigen Mißverständnissen, als enthielte die Location ohne weiteres und unbedingt ein lobendes oder tadelndes Urtheil über die Schüler, vorzubeugen. D. Red.

pflegt, und weil die Menge des positiven Wissens, welches hier angeeignet werden soll, einer scharfen Controle bedarf. In Volksschulen, namentlich in solchen, in denen Jahrescurse bestehen, dürfte die Quartallocation völlig ausreichen. Was die höhern Schulen betrifft, so kann und muß die Location in den untersten Classen überhaupt am häufigsten vorgenommen werden, weil es hier darauf ankommt und möglich ist, den Fortschritt der Schüler auch im kleinen zu beachten. Je mehr nach oben, desto seltner muß sie werden.*) Endlich muß es auch in der Schule dahin kommen, daß sie ganz aufhört, theils darum, weil der Lernproceß hier ein continuirlicher, weniger an Bewältigung eines gewißen Materials, als an geistige Verarbeitung und an die ganze innere Entwicklung des Schülers geknüpfter ist, theils darum, weil nach so vielen Locationsproben das Urtheil der Schule über die Leistungen der Einzelnen bereits feststehen muß, endlich aber auch darum, weil den Schülern auf der Höhe der Schulbildung auch der Gedanke nahe gelegt werden muß, daß er sich selbst zu beurtheilen und zu controlieen habe, und daß der äußeee Sieg der Anerkennung doch nicht das Höchste sei, wonach er streben müße. In der Prima der Gymnasien und Realschulen, sowie in der Oberclasse der höheren Töchterschule pflegen darum mit Recht neue Locationen nicht mehr vorgenommen zu werden. Die Rangordnung, in welcher die Schüler saßen, ehe sie in diese Classe traten, bleibt also auch für die oberste Classe gültig.

Aber auf welche Weise soll das Urtheil über die Reise des Schülers und über den locus, der ihm gebührt, festgestellt werden? Es giebt hier einen zweifachen Weg. Auf dem einen gehen diejenigen, welche im Laufe der ganzen Zeit zwischen der zuletzt vorgenommenen und zunächst vorzunehmenden Veränderung der Rangordnung das Material für das Urtheil über die neue Location sammeln. In manchen Schulen werden Lobzettel mit verschiedenen Numern nach dem Grade der erworbenen Zufriedenheit des Lehrers bei jeder guten Leistung ausgetheilt, und aus ihnen wird dann die Summe gezogen, welche über den Platz entscheidet. Auf andern Anstalten ist ein sehr ausgebildetes Strich- und Notensystem im Gebrauche, nach welchem jede Antwort des Schülers sofort protokollirt wird. Aehnlich verhält es sich damit, wenn alle Fehler der angefertigten schriftlichen Arbeiten addirt und diese Summen bei Bestimmung der Plätze in Anrechnung gebracht werden, und auf dasselbe Resultat kommt es hinaus, wenn z. B. nach jedem Exercitium immer sofort eine neue Rangordnung gemacht wird. Alle diese Arten, die Kenntnisse und Fortschritte zu controliren, sind in hohem Grade bedenklich. Zwar wird ein gewissenhafter Lehrer sich über alle diese Vorkommnisse seine Notizen machen und diese für die Beurtheilung des Schülers zu Rathe ziehen, denn das Gedächtnis des Lehrers vermag nicht alle Fälle von Fleiß und Unfleiß, alle guten und mittelmäßigen Leistungen ohne solche Hülfe festzuhalten. Aber alle diese Notizen geben kein richtiges Bild von dem in der ganzen Zeit gemachten Fortschritte. Wenn ein Schüler im Laufe des Semesters in der Reihe der lateinischen Exercitien folgende Zahl von Fehlern gemacht hätte: 25, 22, 18, 15, 19, 14, 12, 7, 8, 5, 3, 2, so würde er durch die bedeutende Abnahme der Fehler in den letzten Arbeiten, die doch gewiß nicht die leichteren gewesen sein könnten, bewiesen haben, daß er an grammatischer Sicherheit sehr erfreulich gewonnen hätte. Wenn dagegen ein anderer Schüler

*) Es sind hauptsächlich die fremden Sprachen, welche in den höhern Schulen nach unserer Ansicht die obige Regel empfehlen, da der betreffende Unterrichtsstoff, je niedriger die Altersstufe der Schülee ist, um so mehr in kleinere Abschnitte zerfällt, bei denen es von Werth sein kann, den Grad des Verständnisses und der sicheren Anwendung des Gelernten in kürzeren Zwischenräumen zu constatiren. Eben deshalb möchte auch eine Unterscheidung dieser häufigeren Locationen, und der (etwa halbjährlichen) Hauptlocation in der weiteren Beziehung zweckmäßig sein, daß bei jenen die sprachlichen Fächer als dem Centrum dieser Schulgattungen angehörig *allein*, bei dieser aber *sämmtliche* Unterrichtsfächer nach ihrem Verhältnis zum Hauptzweck der Schule ihre Berücksichtigung finden. D. Red.

der Reihe nach 11, 9, 13, 12, 13, 12, 10, 15, 14, 14,12, 15 Fehler gemacht hätte, so würde er durch die im ganzen ziemlich gleichmäßige Zahl der Fehler gezeigt haben, daß er im Anfang, wo die Forderungen noch geringer waren, zwar eine gewiße mittlere Stelle in der Classe eingenommen, daß er aber am Ende des Semesters dieselbe nicht gebessert, sondern eher verschlimmert habe. Die Summe oder die Durchschnittszahl aber würde bei beiden dieselbe sein, nämlich 12½. Mit welchem Rechte würde dem ersteren in einem Augenblicke, wo sein gegenwärtiger Standpunct beurtheilt werden soll, die Zahl der Irrthümer und Fehler angerechnet werden, die er auf einem überwundenen Standpuncte seiner Entwicklung sich zu Schulden kommen ließ, besonders, da die letzten Arbeiten jedenfalls die schwierigeren sind? Und mit welchem Rechte werden dem andern Schüler für dieselbe Beurtheilung der Gegenwart die günstigen Verhältnisse angerechnet, unter denen er die leichteren Aufgaben des Anfangs überwand? Wie oft einer auf dem Wege stranchelte, ist gleichgültig bei Beantwortung der Frage, ob er die Höhe erreichte oder nicht. Und danach wird bei der Location gefragt. Die Sache hat aber noch eine andre sehr üble Seite. Bei dieser unabläßigen Anknüpfung von Strafe und Belohnung an die einzelne Leistung, ja an jede einzelne Antwort, hört alle Unbefangenheit des Gemüthes und damit alle Fruchtbarkeit des Unterrichtes auf. „Der Schüler denkt nur an den Strich, nicht an die Sache," sagt Nägelsbach (a. a. O. 57), der dies ganze Strichsystem geradezu verabscheuungswürdig nennt. Die üblen Folgen, welche sich dagegen an eine unmittelbare Verbindung der schriftlichen Arbeiten mit der Bestimmung der Plätze und mit der Ertheilung von Preisen anschließt, sind in einem besondern Programm des Ansbach'schen Gymnasiums vom Jahre 1860 »de scriptionibus scholasticis« von dem Professor Schreiber aus der Erfahrung dargelegt. Wir kennen eine Anstalt, an der die Unbefangenheit des Urtheiles über das ganze Verfahren so gänzlich verloren gegangen war, daß die Schüler, wenn ihnen der Lehrer zufällig einen Fehler stehen ließ, der einem andern angerechnet war, sich des Ausdrucks bedienten: „er hat mich herauf betrogen," im entgegengesetzten Falle: „er hat mich herunter betrogen."

Der andere und allein richtige Weg, die Location zu vollziehen, besteht darin, daß sie auf Grund einer mündlichen und schriftlichen Gesammtprüfung innerhalb des absolvirten Pensums festgestellt wird. In der Elementar- und in der Volksschule wird die mündliche Prüfung das Uebergewicht haben. Völter hat (a. a. O. 196) das Verfahren bei einer solchen Prüfung näher beschrieben und verweist zugleich auf eine (im Süddeutschen Schulboten von 1851 Nr. 11. S. 82 f. enthaltene) ausführlichere Darstellung der Sache von Schick. Fehlerlose Leistungen werden mit Null, halbrichtige mit einem, ganz unrichtige oder gar nicht gelieferte Arbeiten mit zwei Strichen bezeichnet. Aus den für die einzelnen Schüler sich ergebenden Summen ergiebt sich die Rangordnung. Zu erwähnen wäre nur noch, daß das Resultat eines jeden Unterrichtsgegenstandes auf eine Zahl gebracht werden muß, so namentlich, wo zugleich mündlich und schriftlich geprüft worden, damit nicht durch zwiefache Anrechnung desselben Gegenstandes der Einfluß andrer Unterrichtsfächer herabgedrückt werde. Innerhalb der Reihe derjenigen, welche eine gleiche Nummer erzielt haben, entscheidet die Reihenfolge der bisherigen Rangordnung. In den höheren Unterrichtsanstalten wird die schriftliche Prüfung immer mehr in den Vordergrund treten. Dafür spricht nicht nur, daß diese Art der Prüfung die gerechteste ist, weil sie allen die gleiche Aufgabe stellt, sondern auch, daß sie für gewiße Unterrichtsfächer, z. B. für die Sprachen und die mathematischen Disciplinen das sicherste Urtheil über die Kenntnisse des Schülers gewährt. Es lassen sich aber diese schriftlichen Probearbeiten auch sehr gut auf die sogenannten Realien anwenden, wenn sie so eingerichtet werden, daß die Schüler nur die Antworten auf die vom Lehrer gestellten Fragen der Reihe nach niederzuschreiben haben. Es wird dadurch vermieden, was bei der mündlichen Prüfung leicht eintreten kann, daß dem einen die schwierigere, dem andern die leichtere Aufgabe gegeben wird. Bei der mündlichen Prüfung wird es, je weiter nach den obern Classen, desto mehr darauf ankommen, die geistige Beherr-

ſchung des Unterrichtsſtoffes und die Gewandtheit in zuſammenhängender Darſtellung zu erforſchen. Die Stellung der Fragen wird darum weniger darauf gerichtet ſein, daß die Antwort in einzelnen Namen, Zahlen, Formen ꝛc. gegeben werde, als darauf, daß ſich der Schüler über die Sache, über deren Beziehungen zu andern Erſcheinungen ꝛc. auszuſprechen habe. *)

Ob ſich die Prüfung auf alle Unterrichtsgegenſtände zu erſtrecken habe, ſcheint nach allem Vorhergehenden kaum noch gefragt werden zu können. Was obligatoriſch in der Schule eingeführt iſt, muß bei der Rangordnung berückſichtigt werden, ſoll es nicht in den Augen der Schüler herabgeſetzt werden. Ob aber allen Lehrobjecten hier ein gleicher Einfluß geſtattet werden könne, iſt eine andere Frage.

Die Leiſtungen im Singen und Zeichnen z. B. hängen überall ſo gänzlich von der künſtleriſchen und körperlichen Anlage ab, daß, wo dieſe fehlt, aller Fleiß oft vergeblich iſt, und wo ſie vorhanden iſt, leicht ohne beſondre Mühe Erträgliches geleiſtet wird. Da nun hier der ſittliche Factor des Fleißes eine ſo wenig entſcheidende Rolle ſpielt, ſo kann die Schule auch dieſen Gegenſtänden keinen ſo entſcheidenden Einfluß auf die Rangordnung geſtatten. Doch darf ſie dieſelben auch nicht ignoriren, denn dieſe Unterrichtsfächer haben für die ganze Bildung eine große Bedeutung. Zuweilen hat ein Schüler, der im Uebrigen ſehr Geringes leiſtet, gerade in dieſen Gegenſtänden ein wirkliches Streben bewährt, welches als ein Anknüpfungspunct für andre Beſtrebungen nicht ganz überſehen werden darf. Alle dieſe Rückſichten werden zu dem Schluſſe führen, daß Zeichnen und Singen zwar mit in die Location eingerechnet, aber nur mit dem halben Werthe eines Unterrichtsgegenſtandes in Anſchlag gebracht werde. Umgekehrt kann es, wie bereits erwähnt, nahe liegen, dem Charakter der Anſtalt gemäß, einem oder mehreren Objecten eine höhere Geltung für die Location einzuräumen, als andern. So wird die Volksſchule das Deutſche, das Gymnaſium die alten Sprachen, die Realſchule die mathematiſchen Diſciplinen immer betonen müßen. In Bayern wird auf den Gymnaſien das Lateiniſche vierfach, das Griechiſche und Deutſche dreifach, die Mathematik dagegen, ſowie Geſchichte und das Franzöſiſche zweifach, die Geographie einfach in Anſchlag gebracht; ob dieſe Berechnungsweiſe das Richtige trifft, laſſen wir dahin geſtellt; aber für eine Abſtufung ähnlicher Art möchte die Erwägung ſprechen, daß die Verhältniszahl, mit welcher ein Fach auf die Location einwirken ſoll, von dem Werthe abhängig zu machen iſt, welchen dasſelbe für die Bildung des Schülers hat, und von der Arbeit, welche es demgemäß von ihm fordert. Eine beſondre Schwierigkeit hat man zuweilen darin gefunden, wie der Religionsunterricht in Betreff der Location angeſehen werden müße. Da es auf der Hand liegt, daß auch die beſten Religionskenntniſſe einen Schüler, dem die Religioſität abgeht, nicht frömmer machen, ſo ſchien es, als ob bei dieſem Unterrichtsgegenſtande entweder beide Factoren, der des Wiſſens und der der Geſinnung, für die Location gleich energiſch betont, oder von der Religion für die Location ganz abgeſehen werden müße. Beide Anſichten gehen zu weit. Freilich geben Religionskenntniſſe dem irreligiöſen Menſchen keinen religiöſen Werth; aber ſie haben einen Werth an ſich, wie alle Kenntniſſe, ſchon darum, weil

*) Wenn man die oben empfohlene Unterſcheidung der Einzellocationen und der Hauptlocation annimmt, ſo ſcheint uns ein gemiſchtes Verfahren zweckmäßig zu ſein, daß nämlich bei der Einzellocation das Ergebnis einer ſchriftlichen Prüfungsarbeit (pro loco) entſcheide, bei der Hauptlocation hingegen das Ergebnis der gewiſſenhaften Beobachtungen des Lehrers während des ganzen Zeitraums. Dadurch wird die wichtigere Location am Schluſſe des Semeſters den Zufälligkeiten, welche auf das Ergebnis einer einzelnen Arbeit immerhin Einfluß üben können, enthoben, indem der Lehrer die Geſammtheit der Leiſtungen ins Auge faßt und die Fehlerzahl durch ſein Urtheil über die Geſammtleiſtung berichtigt. Dies kann er dann allerdings nur in Form eines zuſammenfaſſenden Prädicats thun, welches einen Zahlenausdruck erhält; durch die Summirung der Prädicate in den verſchiedenen Fächern ergiebt ſich die Geſammtzahl, welche den locus beſtimmt.
D. Red.

ſie mit zu den Mitteln gehören, durch welche Frömmigkeit in dem Menſchen erweckt werden kann. Ja es iſt eine ganz gewöhnliche und in gewißem Sinne bei der Jugend nothwendige Erſcheinung, daß Schüler in der Geſchichte und der Lehre des Chriſtenthums ſich in einem Grade orientirt zeigen, welchem der Grad innerer religiöſer Erfahrung durchaus nicht entſpricht. Wenn dieſe Differenz dem gewiſſenhaften Religionslehrer immer neuen Anlaß geben wird, auf Herz und Gemüth zu wirken, um die intellectuell ergriffene Wahrheit auch lebendig zu machen, ſo wird er doch darum die gewonnene gedächtnismäßige und verſtandesmäßige Erkenntnis nicht unterſchätzen, an welche ſich auch in einer ferneren Zukunft noch die tiefere Erfahrung des Herzens anſchließen kann. Religionskenntniſſe ſind nur dann zu verachten, wenn ſie für Religion gelten wollen. Wenn nun bei der Location überhaupt von dem ethiſchen Factor, wie er ſich außerhalb der Leiſtungen kundgiebt, abgeſehen werden muß, ſo wird dies vor allen Dingen von dem Glauben gelten, den der Herzenskündiger allein richtet. Dagegen iſt es immer ausführbar und für die Volksſchule ſogar unerläßlich, die gewonnenen Kenntniſſe in der bibliſchen Geſchichte, in der Katechismuslehre ꝛc. ebenſo wie alle andern Kenntniſſe zu beurtheilen und in die Location einzurechnen. Nur dort, wo zu befürchten wäre, daß die Verwechslung dieſer Kenntniſſe mit der Religioſität ſelbſt eintreten könnte, wäre es wünſchenswerth und geradezu Pflicht, den Gegenſtand in der Rangordnung ganz unberührt zu laſſen. Seltſam müßen darum die Beſtimmungen erſcheinen, welche über dieſen Gegenſtand in Bayern erlaſſen worden ſind. Durch die Miniſterialreſcripte vom 25. Oct. 1840, vom 6. Juni 1841 und vom 27. Jan. 1842 wurde für die Gymnaſien angeordnet, daß zwar die Religion von der Location ausgeſchloſſen ſein, aber doch ein Claſſenpreis für Religioſität beſtehen ſoll, daß ferner die Verſetzung in eine höhere Claſſe nur dann zuläßig iſt, wenn dem Schüler in Beziehung auf religiöſe Geſinnung das Zeugnis „vollkommen gut“, und in Beziehung auf Religionskenntniſſe das Prädicat „hinlängtich gut“ ertheilt werden kann. Es iſt nicht abzuſehen, wie dieſe Beſtimmungen mit einander in Uebereinſtimmung geſetzt werden können. Iſt Religion ſo erkennbar nach der intellectuellen und der ethiſchen Seite ihrer Entwicklung, daß ein Preis auf Frömmigkeit geſetzt werden kann, ſo iſt nicht einzuſehen, warum ſie für die Location nicht in Anſchlag gebracht werden darf. Soll ſie aber in der Rangordnung nicht berückſichtigt werden, wie kann dies, und zwar in ſo entſcheidender Weiſe, bei der Verſetzung geſchehen, die doch nur die höhere Potenz oder die weitere Fortbildung der Location iſt? Und wenn noch im Miniſterialreſcripte vom 6. Juni 1841 mit vollem Rechte der Preis für Religioſität als dem Weſen der Sache ſelbſt widerſprechend bezeichnet wurde, wie iſt es zu verſtehen, daß eben dieſer Preis im folgenden Jahre wieder eingeführt werden konnte? Wonach ferner ſollen Frömmigkeit und religiöſe Geſinnung beurtheilt werden, wonach die Gradunterſchiede derſelben? Von der Gewiſſensnoth, in welche gerade religiös denkende Männer durch ſolche Anordnungen getrieben werden müßen, ſiehe das Nähere bei C. L. Roth „das Gymnaſial-Schulweſen in Bayern zwiſchen den Jahren 1824 und 1843“ S. 83.

Es verſteht ſich übrigens von ſelbſt, daß über die Geltung, welche dem einzelnen Unterrichtsgegenſtande für die Location eingeräumt werden ſoll, ſowie über das ganze Verfahren bei der Zurückführung der Urtheile auf einen Zahlenausdruck in dem Lehrercollegium eine Einigung ſtattgefunden haben muß. So darf z. B. dem Einzelnen nicht überlaſſen bleiben, in wie *viele* Kategorien er die Schüler überhaupt theilen wolle, weil ſonſt der eine, der ſchärfere und ſtrengere Urtheile auszuſprechen liebt, ſich leicht in die entſprechenden höhern Zahlen verlieren würde, während der andre ebenſoſehr durch ſein milderes Urtheil das Geſammtreſultat unrichtig machen müßte.

Iſt das Reſultat gefunden und ſind die Plätze der Rangordnung danach beſtimmt, ſo iſt erfüllt, was die Location wollte. Jede weitre in das Leben der Schüler innerhalb oder außerhalb der Schule reichende Folge der Rangordnung verdunkelt den Zweck derſelben und verleugnet das Princip, aus welchem ſie hervorgegangen. Es iſt für den

ehrliebenden Schüler Lohn oder Strafe genug in dem Bewußtſein, daß er ſich in ſeinen Leiſtungen gehoben habe oder herabgeſtiegen ſei; warum an dieſes Bewußtſein noch andre Reizmittel der Aufmunterung oder Beſchämung anknüpfen, welche doch überflüßig ſind für den, in welchem jenes Bewußtſein rege iſt, und welche, wenn dies nicht der Fall iſt, nur irre leiten können? Iſt die Rangordnung, wie hier überall vorausgeſetzt worden, nur im Intereſſe des Unterrichts vorhanden, ſo gehört ſie durchaus zu den internis der Schule ſelbſt, die nichts mit dem Leben der äußern Welt zu ſchaffen haben. Wenn daher in Frankreich üblich iſt, daß die Namen der Schüler nach der Rangordnung auf einer Tafel verzeichnet werden, und dieſe an einer leicht in die Augen fallenden Stelle des Claſſenzimmers aufgehängt wird, während die Schüler ſelbſt anderweitig geordnet ſind, ſo müßen wir in dieſer Einrichtung ſchon den Anfang einer Verirrung ſehen, durch welche die Beziehung der Rangordnung auf den Unterricht ſelbſt aufgegeben und Befriedigung des Ehrtriebes zur Hauptſache gemacht wird. In manchen deutſchen Ländern beſteht die Anordnung, daß die amtlich veröffentlichten Schultabellen nach der Location, nicht nach dem Alter oder dem Alphabet, aufgeſtellt werden ſollen. Auch darin liegt eine Verkennung der Sache. Was die Location in jedem Falle bedeute, kann nur die Schule wiſſen. Es kann ein Schüler in einem Semeſter der erſte ſein, der in einem andern Semeſter, in welchem die Claſſe talentvollere Schüler hätte, vielleicht der fünfte und ſechste wäre. Ein Urtheil über den wirklichen Standpunct der Einzelnen kann aus der bloßen Schultabelle nicht geſchöpft werden, wohl aber können ſich Misverſtändniſſe an dieſelbe knüpfen und im entſcheidenden Falle werden Rückfragen an die Schule doch nicht zu umgehen ſein. Höchſt bedeutungsvoll ſcheint es, daß in Bayern das Conſcriptionsgeſetz denjenigen Gymnaſiaſten, welche ſich durch alle Claſſen des Gymnaſiums hindurch im erſten Fünftel der Rangordnung gehalten haben, das Recht auf Zurückſtellung bei der Aushebung zuſpricht (ſ. d. Artikel Bayern 453). Neben dem Bedenken, daß dieſe Berückſichtigung der wiſſenſchaftlichen Begabung, auf welche doch das Ganze zurückgeführt werden muß, weder dem Heere, dem ſie ſo viele edle Kräfte entzieht, noch der Schule, der ſie ein fremdartiges nach Außen gerichtetes Streben als Motiv des Fleißes einpflanzt, wohlthut, darf nicht überſehen werden, daß die Vorausſetzung, auf welcher dieſe Beſtimmung ruht, als ob der tüchtigere Gymnaſiaſt nothwendig auch in ſeinen ſpäteren Leiſtungen der tüchtigere Mann ſein müße, durchaus nicht zutreffend iſt. Wenige Puncte des pädagogiſchen Urtheils ſind, wie Sauſe (Einrichtung der Schulen aus dem Geſichtspuncte des Staates III, S. 121 f.) bemerkt, ſo vielen Täuſchungen unterworfen, als die Abwägung der muthmaßlichen Leiſtungen der Schüler in der Zukunft. Warum alſo, auf eine unſichre Hoffnung geſtützt in die Schule eine Rückſicht auf äußere Erfolge hineintragen, die dem Weſen des echten Fleißes widerſpricht? Wenn ſich in den Einrichtungen der Schule immer der Geiſt der Nationalität ſpiegeln wird, ſo kann es nicht auffallen, daß ſich in Frankreich und in dem auf das öffentliche Leben ſo energiſch gerichteten England an die Rangordnung der Schule ſo viel äußere Ehre anſchließt. Die pomphaften Preisertheilungen in Frankreich ſind bekannt genug und können einem deutſchen Gemüthe nur als krankhafte Reizmittel eines Ehrgeizes erſcheinen, der das Auge von dem Reichthum und der Herrlichkeit der innern Welt nur abwenden kann. Aber auch in England wird, wie Wieſe (deutſche Briefe über engliſche Erziehung S. 102 f.) dargeſtellt hat, von dem Principe, durch den Ehrgeiz auf den Fleiß und die guten Sitten zu wirken, noch ein unmäßiger Gebrauch gemacht. Wenn in den Schulnachrichten, welche manche Anſtalten veröffentlichen, die duces (die Erſten in den einzelnen Objecten), der captain (der primus omnium) öffentlich genannt werden, ſo iſt das gewiß ebenſo verwerflich, als die Menge der Preiſe und Belohnungen, welche ausgetheilt werden; dagegen dürfte der hiſtoriſche Sinn, welcher ſich in jenen Nachrichten geltend macht, wenn z. B. die Zöglinge der Anſtalt auch über die Schulzeit hinaus mit Aufmerkſamkeit verfolgt und ihre errungenen Auszeichnungen zum Ruhme der Schule mitgetheilt werden, Beachtung ver-

dienen. In Deutſchland iſt die künſtliche Erregung des Ehrgeizes durch äußere Belohnungen immer nur als vereinzelte Verirrung aufgetreten, und es iſt aus dem Kerne des nationalen Bewußtſeins heraus auch immer wieder auf die Gefahren, die ſich daran ſchließen, energiſch hingewieſen worden. Wird die Rangordnung der Schule frei gehalten von ſolchen Beziehungen zur Oeffentlichkeit, wird ſie, wie ſie ſoll, ganz in den Dienſt des Unterrichts geſtellt, ſo wird ſie dem Kanon gemäß, welchen Herbart (Umriß päd. Vorl. § 169) für das ganze Schulleben aufſtellt, keinen Ehrgeiz künſtlich ernähren, aber auch kein natürliches und richtiges Ehrgefühl erdrücken, wird den Lehrer vor mancherlei Täuſchung bewahren und ihn nicht zu einem Schmeichler des Schülers herabſetzen, wird dem Unterrichte ſelbſt eine erziehende Kraft geben und die Schule auch zu einer Schule der Charakterbildung machen. **Flashar.**

Rangverhältniſſe der Lehrer, ſ. Ehrenrechte.

Ratich (Wolfgang). Literatur. Die älteren Schriften über R. und ſeine Methode ſind großentheils entbehrlich geworden durch die von Herm. Agathon Niemeyer und Karl v. Raumer angeſtellten Forſchungen. Indem wir uns alſo vorbehalten, einzelnes an den geeigneten Stellen unſeres Berichtes nachzutragen, beſchränken wir uns hier auf folgende Angaben. Niemeyer, Mittheilungen über Wolfg. Ratichius. Zwei Programme. Halle, 1840, 41. 4. Derſelbe, Wolfg. Ratichius in Köthen. Zwei Programme. Ebd. 1842, 43. 4. Derſelbe, Wolfg. Ratichius in Magdeburg. Ebd. 1846. 4. Karl v. Raumer, Geſch. der Pädagogik Bd. 2. Nach ihnen ziemlich eingehend K. Schmidt, Geſch. der Pädagogik Bd. 3, S. 295 ff. Die ältere Literatur hat namentlich Niemeyer mit großer Sorgfalt verzeichnet.

In der Reihe der Pädagogiker, welche als Bekämpfer der aus dem Zeitalter der Reformation überlieferten kirchlichen Unterrichtsweiſe jetzt gewöhnlich als die Neuerer aufgeführt werden, nimmt Ratich der Zeit nach die erſte Stelle ein, durch die Art ſeines Auftretens und Strebens aber unterſcheidet er ſich von ſeinen Nachfolgern in einigen nicht unwichtigen Beziehungen. Hat er mit ihnen gemein ein übergroßes Vertrauen auf die Methode und die derſelben dienenden Lehrbücher, ein etwas voreiliges Verheißen glänzender Erfolge bei erleichterndem und abkürzendem Verfahren, eine auffallende Unſicherheit in der Durchführung der aufgeſtellten Theorien und Muſterformen, bei williger Hingabe aller Kraft und Zeit an den erwählten Beruf und für das Gedeihen der Schule; ſo unterſcheidet ihn doch wieder, daß er bei einſeitiger Berückſichtigung der Lehrgegenſtände (des Objectiven) die Natur und die Bedürfniſſe der zu Bildenden (das Pſychologiſche, das Subjective) noch wenig beachtet hat, daß er, indem er die Mutterſprache in ihr Recht einzuſetzen ſtrebt, die ſogenannten Realien noch völlig zurückſtellt, daß er auf ſtreng kirchlichem (lutheriſchem) Standpuncte ſich hält und nachdrücklicher, als vorher ſelbſt die kirchlichen Schulmänner es gethan, Einheit alles Unterrichts im Glauben verlangt, daß er endlich bei allem Eifer, für ſeine Didaktik Propaganda zu machen, doch fort und fort wieder durch eine wunderliche Geheimthuerei die ihm Vertrauenden ſich entfremdet, die er doch auch durch eigene Erfolge im Unterrichten nicht feſthalten kann. Er macht den Eindruck eines Sonderlings, der ein ſcharfes Auge für die Mängel der anderen hat und das, was ihm als das Richtige erſcheint, mit ehrlichem Sinne vertritt, der aber einzelne fruchtbare Gedanken für allgenugſame Wahrheiten hält, mit der Durchbildung ſeiner Entwürfe nie fertig werden kann und durch Stolz und Wichtigthun überall wieder auch ſeine Gönner und Freunde verletzt, ſo daß er ruhelos ſich durch die Welt ſchlägt und zuletzt in Noth und Dürftigkeit endet. Immerhin iſt er einer etwas genaueren Betrachtung werth.

Wolfgang Ratich war d. 18. Oct. 1571 zu Wilſter, einem holſteiniſchen Städtchen nördlich von Glückſtadt, geboren. Er machte ſeine Schulſtudien in Hamburg und beſuchte dann die Univerſität Roſtock, wo er namentlich unter Simon Pauli der theologiſchen Wiſſenſchaft ſich hingab. Da er jedoch ſeiner ſchweren Zunge halber für die Kanzel nicht geeignet war, ſo faßte er, auf die Mängel der damaligen Lehrweiſe ſchon

mehrfach aufmerkſam geworden, den Entſchluß, an Ausbildung und Einführung einer neuen Didaktik ſeine ganze Kraft zu ſetzen. Schon bisher mit den claſſiſchen Sprachen genauer bekannt, arbeitete er ſich jetzt auch mit großem Fleiße in das Hebräiſche ein und gieng hierauf nach England und Holland, wo er auch eine gründlichere Kenntnis der Mathematik zu gewinnen hoffte. Wir erfahren über ſeinen Aufenthalt in England nichts genaueres, müßen aber faſt annehmen, daß er dort mit den erſten Schriften Bacos bekannt geworden. In Holland fand er alle Wiſſenſchaften in großartigem Gedeihen, und wir wundern uns nicht, daß er acht Jahre in Amſterdam blieb. Er lernte hier auch das Arabiſche von einem Araber und bildete ſeine didaktiſchen Anſichten allmählich beſtimmter aus. Moriz von Oranien, an den er zuerſt mit ſeinen Reformvorſchlägen ſich wandte, ſchien geneigt ihn zu unterſtützen; da aber der vorſichtige Fürſt die neue Methode zunächſt nur beim Unterricht im Lateiniſchen verſucht ſehen wollte, zog R. ſich zurück und entſchloß ſich nun, einen höheren und weiteren Schauplatz für ſeine Thätigkeit ſuchend, zur Heimkehr in das deutſche Vaterland.

Im J. 1612 erſchien er zu Frankfurt, als eben die Fürſten und Stände des Reichs zur Wahl und Krönung des Kaiſers Matthias verſammelt waren. Hier übergab er (7. Mai) der Reichsverſammlung ein Memorial, worin ſeine Gedanken und Vorſchläge kurz zuſammengefaßt waren (Niemeyers Prgr. v. 1841, S. 14 f.), und er hatte die Genugthuung, daß einzelne Fürſten ſein Werk mit lebhafter Aufmerkſamkeit betrachteten. Der Pfalzgraf Wolfgang Wilhelm von Neuburg machte ihm ein Geſchenk von 500 Gulden, damit er die erforderlichen Bücher ſich anſchaffen könne, der Landgraf Ludwig von Heſſen-Darmſtadt aber beauftragte zwei Profeſſoren ſeiner Univerſität Gießen, den Theologen Chriſtoph Helwig (Helvicus) und den Philoſophen Joachim Jung (Jungius), mit R. genauer zu verhandeln und dann ein Gutachten über deſſen Lehrkunſt abzugeben. Dieſe Verhandlungen fanden nun noch vor dem Ende jenes Jahres ſtatt und führten zunächſt zu einem ſehr befriedigenden Ergebnis. Beide Männer, noch jung und unbefangen, ſtrebſam und von gründlicher Gelehrſamkeit, giengen auf Ratichs Ideen anerkennend ein und ſchienen zu weiterer Förderung ſeines Unternehmens in ausgezeichneter Weiſe tüchtig. Vgl. Bd. 5, S. 776—779. Ihr Gutachten erſchien unter dem Titel: „Kurzer Bericht von der Didactica oder der Lehrkunſt Wolfg. Ratichii, darinnen er Anleitung giebt, wie die Sprachen, Künſte und Wiſſenſchaften leichter, geſchwinder, richtiger, gewißer und vollkommlicher, als bisher geſchehen, fortzupflanzen ſeynd." (Frankfurt 1613. 12.)*) Helwig und Jung beſorgten dann noch einen neuen Abdruck von Luthers „Vermahnung an die Bürgermeiſter und Rathsherren" von 1524, woran ſich eine „Zugabe von Sprüchen und andern Schriften Dr. Luthers" verwandten Inhalts und eine „Nachricht von der neuen Lehrkunſt Wolfg. Ratichii" aus Jungs Feder anſchloß.

Inzwiſchen war auch die verwittwete Herzogin Dorothea Maria von Sachſen-Weimar, welche für ihre noch unmündigen Söhne mit Einſicht und Kraft das kleine Land regierte, auf den Didaktiker aufmerkſam geworden. Sie veranlaßte 1613 vier Profeſſoren von Jena, Grawer, Brendel, Walther (Gualtherus) und Wolff, zu einem neuen Gutachten, während ſie ſich zugleich mit dem einflußreichen Oberhofprediger Hoë von Hoënegg in Dresden und dem berühmten Theologen Balthaſar Mentzer in Gießen berieth. Das Gutachten der Jenenſer erſchien noch 1613 unter dem Titel: „Bericht von der Didactica oder Lehrkunſt Ratichii ꝛc." und lautete wieder günſtig, während Hoë von Hoënegg zunächſt zwar auch anerkennend über R. ſich ausſprach, aber die Benützung der neuen Didaktik für die ſächſiſchen Fürſtenſchulen ablehnte, wie denn eben damals auch die Rectoren Wilke in Gotha und Hubmeyer in Gera dahin ſich

*) Neue Ausgaben dieſes Berichts 1614 in Gießen und Roſtock, 1621 in Magdeburg. Ueber Jungius ſ. Guhrauer Joachim Jungius und ſein Zeitalter. Stuttgart und Tübingen 1850.

ausſprachen, daß Ratichs Vorgeben viel Wind und falſche Verheißungen in ſich faſſe (Gleich, Annales ecclesiastici II, 70 f.). Noch im J. 1613 kam R. nach Weimar und hatte die Genugthuung, daß die Herzogin ſelbſt und ihre damals bei ihr lebende Schweſter Anna Sophia von ihm in Sprachen ſich unterrichten ließen.

Aber ſchon im J. 1614 finden wir den unruhigen Didaktiker in Augsburg. Denn auch dieſe alte Reichsſtadt war auf ihn aufmerkſam geworden und hatte im Frühling des obengenannten Jahres drei Deputirte, unter ihnen den berühmten Helleniſten David Hoeſchelius, nach Frankfurt geſandt, wohin R. von Weimar zurückgekehrt war. Als er nun nach Augsburg ſich aufmachte, begleiteten ihn Helwig und Jung, um ihn in der Verbeſſerung des dortigen Schulweſens zu unterſtützen. Indes ſcheinen beide von ihrer Bewunderung für ihn bald zurückgekommen zu ſein. Wenigſtens kehrte Helwig bereits im Mai 1615 nach Gießen zurück; Jung, der ſein akademiſches Lehramt niedergelegt hatte, um ganz dem neuen Werke ſich widmen zu können, blieb zwar noch einige Monate als Gaſt Hoeſchels in Augsburg, gieng aber im Sept. jenes Jahres ebenfalls weg, um in ſeiner Vaterſtadt Lübeck ſeine didaktiſchen Arbeiten und Verſuche fortzuſetzen, die er jedoch bald völlig aufgab, da er keinerlei Sympathie dafür erwarb. Sein Freund Helwig ſtarb bereits 1617. Was beide in ihrem Gutachten niedergelegt und dann noch in einigen Aufſätzen, welche in Augsburg entſtanden, zuſammengeſtellt haben, das dürfte in höherem Grade als dasjenige, was R. ſelbſt herausgegeben hat, geeignet ſein, die wünſchenswerthe Einſicht in die neue Didaktik gewinnen zu laſſen. Wir faſſen die Grundzüge im Folgenden kurz zuſammen.

Der „kurze Bericht“ hebt anerkennend hervor, daß Ratichs Methode eine ſeit 13 Jahren ausgebildete ſei und nicht bloß den Sprachunterricht in hohem Grade abkürze und erleichtere, ſondern auch für die Künſte und Wiſſenſchaften, ja für dieſe beſonders, anwendbar ſein würde. Ihre Eigenthümlichkeit liege darin, daß ſie Lehrgabe (Lehrfähigkeit) gewinnen laſſe, die ohne eine beſondere Kunſt, die Lehrkunſt, nicht zu erlangen ſei; dieſe Lehrkunſt aber gehe durch alle Sprachen, Künſte und Wiſſenſchaften und zeige auch, wie man die zu Bildenden recht faſſen und behandeln könne, da ſie ihre Regeln ebenſowohl aus der Natur des Menſchen, wie aus den beſonderen Eigenſchaften der Lehrgegenſtände ableite. Dabei fällt nun der Bericht ein ſtrenges Urtheil über das frühere Lehrverfahren, nach welchem man von den Schülern vielfaches Memoriren und Ueberſetzen verlangt habe, bevor man ihnen etwas rechtes gegeben und in der gehörigen Weiſe ſie geübt. Nicht minder wird die bisherige Bevorzugung des Lateiniſchen getadelt, während doch auch andere Sprachen Beachtung verdient hätten, für welche jetzt, wenn jene Bevorzugung wegfiele, Zeit und Kraft ſich würde erübrigen laſſen, und ſo würde denn vor allem die Mutterſprache aus ihrer langen Vernachläßigung herauszuheben und „recht und künſtlich“ zu erlernen ſein, in welcher ja auch viel beſſer, als in einer fremden Sprache, alle Künſte und Wiſſenſchaften gelehrt und fortgepflanzt werden könnten. Zu rechter Benutzung der neuen Methode erſcheint nun freilich eine Reihe neuer, nach ihr bearbeiteter Grammatiken, Lehrbücher, Wörterbücher nothwendig, und es iſt auch dies für Ratichs Didaktik charakteriſtiſch, daß ſie den Erfolg der didaktiſchen Thätigkeit ſo ganz beſonders an die Schulbücher geknüpft hat.

Die in Augsburg entſtandenen Aufſätze laſſen nun die Hauptſätze der neuen Didaktik beſtimmter auffaſſen, wie dies auch K. von Raumer gethan hat. Es ſind fruchtbare Gedanken, die nur darum nicht ſchon damals zu nachhaltiger Wirkſamkeit gelangt ſind, weil es an beſonnener und ſtetiger Durchführung fehlte. Alle ſpätere Pädagogik aber hat immer wieder an Sätze angeknüpft, wie die folgenden: 1) Alles nach Ordnung und Lauf der Natur. 2) Nicht mehr denn einerlei auf einmal. 3) Eins oft wiederholt. 4) Alles zuerſt in der Mutterſprache. 5) Alles ohne Zwang (der Lehrmeiſter nicht auch Zuchtmeiſter). 6) Nichts (mechaniſch) auswendig zu lernen (weil das recht Verſtandene und oft Wiederholte von ſelbſt ſich einprägt). 7) Gleichförmigkeit in allen Dingen (in Lehrart, Regeln, Lehrbüchern, daher auch Hinſtreben

auf eine allgemeine Grammatik). 8) Erſt ein Ding an ihm ſelbſt, hernach die Weiſe von dem Ding (die Regel erſt aus dem Lehrobjecte abzuleiten). 9) Alles durch Erfahrung und ſtückliche Unterſuchung — Per inductionem et experimenta omnia — (nichts nach bloßer Auctorität und Gewohnheit). — Es hätte Großes erreicht werden können, wenn ein ſo klarer und ſelbſtändiger Geiſt, wie Jungius war, mit Ausdauer der Durchführung dieſer Gedanken ſich gewidmet hätte. R. ſelbſt war ſchon ſeines unſteten Weſens halber nicht geeignet, ſeiner Sache rechtes Gedeihen zu ſichern, obwohl es ihm an äußerer Unterſtützung niemals fehlte.

Als er Augsburg verlaſſen hatte, fand er freundliche Aufnahme in Caſſel bei dem Landgrafen Moriz. Der Enkel Philipps des Großmüthigen war ein Fürſt von lebendigem Geiſte, hellem Verſtande, reger Wißbegierde, des Lateiniſchen, Spaniſchen, Franzöſiſchen und Italieniſchen mächtig und auch mit Theologie und Philoſophie vertraut. Ihm waren nun auch die Mängel des damaligen Schulweſens nicht verborgen geblieben und ſchon in den erſten Jahren ſeiner Regierung hatte er nach dieſer Seite durchgreifende Reformen verſucht. Die eingehendſte Fürſorge aber widmete er fortwährend der im J. 1595 gegründeten „Hofſchule," welche vor allem zu beſſerer Bildung des Adels dienen ſollte, indes auch nach 1599, wo ſie als Collegium Mauritianum eine Akademie im kleinen geworden war, nicht recht gedeihen wollte. Nach ſehr verſchiedenen Experimenten glaubte es der Landgraf auch mit Ratich verſuchen zu können, und dieſer begann wirklich im Juni 1616 an dem Collegium mit griechiſchem Unterricht ſeine Thätigkeit. Aber ſchon im Juli gieng er wieder — zunächſt nach Pyrmont — hinweg, und die Verſuche der Räthe, „den harten, eigenſinnigen, wunderbarlichen Kopf" zur Rückkehr zu beſtimmen, erwieſen ſich als unwirkſam. Aber der mit ſeiner Didaktik gemachte Verſuch ſchien, obwohl man noch in den Anfängen ſtand, gar nicht übel gelungen, weshalb auch der Vorſteher der Anſtalt, Dietrich von Werder, ein durch vielſeitige Bildung ausgezeichneter und um die Förderung der vaterländiſchen Literatur hochverdienter Mann, mit den andern Examinatoren ſich dahin ausſprach, daß zwar nicht die Methode im ganzen, aber manche ihrer Grundſätze zu empfehlen ſeien. Dahin rechnete er 1) die Concentration des Unterrichts in der Weiſe, daß eine Lection immer den Mittelpunct des Ganzen bilde; 2) die Ableitung der Regeln aus vorliegenden oder ſchon bekannten Beiſpielen und Einübung der Regeln durch häufige Repetition; 3) das Ueberſetzen zuerſt aus der zu erlernenden Sprache in die bekannte (die Mutterſprache) und erſt nach gehöriger Uebung das Ueberſetzen aus dieſer in jene. — Die wichtige Schulordnung, welche Landgraf Moriz im J. 1618 erließ (ſ. Vormbaum, Evangeliſche Schulordnungen II, 177 ff.), iſt zwar vor allem nach den Grundſätzen Sturms gearbeitet, zeigt aber doch auch die Einwirkung der neuen Didaktik, namentlich darin, daß der Unterricht im Deutſchen, und zwar der grammatiſche, eine ſichere Stelle erhalten hat, ja zur Grundlage alles ſprachlichen Unterrichts gemacht iſt. S. Weber, Geſchichte der ſtädtiſchen Gelehrtenſchule zu Caſſel von 1599—1709 (Caſſel 1844. 8.) S. 13 ff. und Hartwig, Ueber die Hofſchule zu Caſſel unter Landgraf Moriz (Hersfeld 1865. 8.) S. 58, 69—71. Vgl. Niemeyer, Programm von 1841, S. 10, 11 u. 14.

Nach wechſelndem Aufenthalte in Weſtfalen und Hanau kam R. 1617 wieder nach Frankfurt, wo der Rath auf ſeinen Wunſch eine Commiſſion zur Prüfung ſeiner Didaktik niederſetzte. Als aber das Gutachten ungünſtig ausgefallen war, gieng R. durch Baden nach Baſel, wo er bei dem großen Orientaliſten Johannes Buxtorff Verſtändnis für ſeine Lehrkunſt zu finden hoffte. Allein weder dieſer noch deſſen College, der Profeſſor des Organi Arist., Ludwig Lucius, den R. doch völlig für ſein Werk gewonnen zu haben glaubte, ſcheinen näher auf ſeine Abſichten eingegangen zu ſein.

Dafür eröffnete ſich ihm jetzt wieder im nördlichen Deutſchland ein Wirkungskreis. Schon 1613 hatte ihn in Weimar Fürſt Ludwig von Anhalt-Köthen kennen gelernt, der als Jüngling ausgedehnte Reiſen nach Frankreich und Italien, in die Niederlande

und nach England gemacht und ungewöhnliche Kenntniſſe ſich erworben hatte (ſ. über ihn Beckmann, Hiſtorie des Fürſtenthums Anhalt V, 3, 466 ff.). Im Sommer 1616 war er auf einer Reiſe nach Weſtfalen mit R. wieder zuſammengetroffen und nun für deſſen Lehrkunſt völlig gewonnen worden. Er hatte hierauf auch ſeine drei älteren Brüder zu Förderung des Unternehmens zu bewegen geſucht, aber nur kühle Theilnahme gefunden für eine Sache, deren Ausführung viel Geld koſten konnte und keine rechte Bürgſchaft des Gelingens zu bieten ſchien. Nichtsdeſtoweniger hatte der Fürſt noch 1616 den Didaktiker zu ſich eingeladen; aber dieſer war zunächſt noch nicht zu haben geweſen, und ſchon hatte Ludwig die Sache ſelbſt aufgegeben, als R. plötzlich — am 10. April 1618 — in Köthen eintraf und ſich bereit erklärte, zunächſt mit einer deutſchen Schule den Anfang zu machen. Schon in den nächſten Tagen kam nun zwiſchen R. und dem Fürſten ein Vertrag zu Stande, nach welchem dieſer dem Unternehmen ſeinen Schutz zuſicherte und jener ſich anheiſchig machte, diejenigen, welche man ihm zuweiſen würde, in Sprachen alſo zu unterrichten und zu üben, daß ſie dann die Jugend in ungleich kürzerer Zeit, als nach der alten Methode, und mit viel geringerer Mühe lehren könnten. Dabei wollte er aber doch auch wieder ſeine Lehrkunſt nicht ohne weiteres zu allgemeiner Mittheilung gebracht ſehen, und daß bisher ſein Werk noch kein rechtes Gedeihen gehabt, erklärte er daraus, daß er noch keinen geeigneten Ort zur Ausführung gefunden und dasjenige, was ohne ſein Wiſſen und Wollen anderwärts von ſeinen Sachen ausgegangen, wegen der Verfrühung habe mißrathen müßen. Obwohl nun ein nochmaliger Verſuch des Fürſten, ſeine Brüder für das Unternehmen zu gewinnen, keinen beſſeren Erfolg hatte, als der frühere, ſo konnte doch ein kräftiger Anfang gemacht werden, da Ludwigs Neffe, Herzog Johann Ernſt von Weimar, den die Erinnerung an ſeine kurz zuvor verſtorbene Mutter Dorothea Maria und die Aufmunterung ſeiner jetzt mit dem Grafen Karl Günther von Schwarzburg-Rudolſtadt vermählten Tante Anna Sophia leiteten, ſich bereit finden ließ, die neue Unterrichtsmethode auf gemeinſchaftliche Koſten mit ins Leben zu rufen.

So begann nun in Köthen ein reges Treiben, das merkwürdige Aehnlichkeit mit demjenigen hat, welches 150 Jahre ſpäter unter Baſedow in Deſſau ſich eröffnete. Wir müßen demſelben etwas eingehendere Theilnahme widmen.

Nachdem R. in 13 Puncten die ihn leitenden Gedanken kund gegeben hatte (Niemeyer, Progr. von 1842, S. 12 f.), hatte er es als ſeine nächſte Aufgabe anzuſehen, Lehrer für die neue Lehrart zu bilden. Aus den Acten ergiebt ſich, daß er dieſe Sorge anfangs allein übernahm und unter denen, welche er zu unterweiſen hatte, meiſt gereifteren Männern, auch der ſpäter ſo berühmte Schulmann Chriſtian Gueinzius ſich befand. Alle mußten eidlich ſich verpflichten, das von der neuen Lehrkunſt ihnen Mitgetheilte niemanden zu offenbaren, noch irgendwo darnach zu lehren, ſondern alles bis auf Erlaubnis geheim zu halten, übrigens aber dieſer Lehrkunſt mit allem Fleiß und aller Treue beizuwohnen und dieſelbe treulich zu Gottes Ehren und der lieben Jugend Wohlfahrt mit zu befördern und fortzuſetzen. Es handelte ſich alſo darum, einen Stamm von Lehrern zu gewinnen, welche, der neuen Methode kundig, ſie unmittelbar in die Schule einführen könnten, auch finden wir manche dieſer Männer bald nachher entweder als Lehrer in den neu errichteten Stadtſchulen beſchäftigt oder an Ratichs ſtatt mit der Inſtruction jüngerer Lehrer beauftragt. Schon im folgenden Jahre wurden drei dieſer Männer, unter ihnen Gueinzius, zur Unterweiſung der Collaboranten und Studenten am Hofe angenommen und ſo der Anfang mit einem Lehrerſeminar gemacht; R. behielt nur die Oberaufſicht und das Recht der Mitwirkung beim Unterrichte der Praeceptores. Es ſcheint aber dieſer Unterricht ſich vorzugsweiſe auf die Sprachen (Hebräiſch, Griechiſch, Lateiniſch) beſchränkt zu haben; doch wurde auch Logik und Metaphyſik, ſowie Rhetorik gelehrt, Declamationen und Disputationen veranſtaltet; für den Fall, daß mehr Studenten und Fremde herbeikämen, nahm man auch die Institutiones juris und andere praktiſche Diſciplinen in Ausſicht. Die erſten Lehrer

wurden übrigens auch z. Th. mit Ausarbeitung der einzuführenden Schulbücher und Compendien beauftragt. Die besondere Aufsicht über die Collaboranten und Studenten übernahmen Ernst von Freiberg und Friedrich von Schilling, denen Herzog Johann Ernst noch zwei Professoren von Jena, Balthasar Walther und Michael Wolff, zugesellte; dieselben hatten früher, wie erwähnt worden ist, an der Begutachtung der neuen Didaktik theilgenommen und scheinen die damals für diese bewiesene Sympathie ihr bewahrt zu haben; ihre Stellen und Gehalte an der Universität behielten sie.

Als sehr wichtig erschien die Einrichtung einer Druckerei, um die nöthigen Schulbücher in größerer Zahl rasch beschaffen zu können. Der Fürst ließ die Lettern zu sechs Sprachen theils aus Holland kommen, theils in einer eigenen Schriftgießerei zu Köthen herstellen; Setzer und Drucker erhielt man aus Rostock und Jena, Papier aus Quedlinburg. Mit dem Rathe zu Frankfurt wurde über ein den Verlag sicherndes Nachdrucksverbot unterhandelt. R. hatte auch hier die Oberaufsicht und betrieb die Sache mit großem Eifer. Es erschienen rasch nach einander eine Encyclopaedia pro Didactica Ratichii (wohl einerlei mit der „Allunterweisung nach der Lehrart Ratichii, K. v. Raumer, II, 479 f., 2. Aufl.), eine allgemeine Sprachlehre (auch lateinisch, französisch, italienisch), ein Lesebüchlein für die angehende Jugend, ein Compendium grammaticae latinae, ein Büchlein für griechische Sprachübung (in deutscher und in griechischer Ausgabe), die Komödien des Terenz (nach dem lateinischen Texte und in deutscher Uebersetzung), ein Compendium Logicae (auch in deutscher Ausgabe) ꝛc. S. besonders Niemeyer, Progr. von 1842, S. 21 f.

Schon am 12. Mai 1619 lud Fürst Ludwig durch Rescript die ganze Bevölkerung von Köthen ein, der neuen Lehreinrichtung Vertrauen und Theilnahme zuzuwenden. Es ergab sich, daß 231 Knaben und 202 Mädchen zu diesem Werke vorhanden waren. Die Erbauung neuer Schulhäuser wurde in Aussicht gestellt. Am 18. Juni wurde dann eine „Anordnung der Schulstunden zu der neuen Lehrart Ratichii" bekannt gemacht; da aber diese alsbald unzulänglich erschien, fertigte der Fürst mit Ratichs Hülfe eine „fernere Anordnung der Schulstunden zu der neuen Lehrart" an. Hienach hatte man sechs Classen: 1—3 für deutschen Unterricht, zunächst für Lesen und Schreiben, 4 und 5 für das Lateinische, 6 für das Griechische. Den deutschen Classen der Knaben entsprachen Classen der Mädchen. Der Aufbau stellt sich in folgenden Angaben vor Augen. In Cl. 1 und 2 Lesen und Schreiben eng verbunden, nach einem sehr speciell vorgezeichneten, ziemlich weitläufigen Verfahren; in den Händen der Kinder ein Lese- und Schreibbüchlein; auch das zusammenhängende Lesen noch in Verbindung mit Schreiben, an das erste Buch Mosis angeknüpft; die Aussprache soll von Anfang an „nach der reinen meißnischen Art" formirt werden. — In Cl. 3 schließen sich die Uebungen noch weiter an die deutsche Bibel an, in Verbindung damit aber tritt die Sprachlehre in der Weise, daß die allgemeine Sprachlehre aus der besonderen ihre Erklärung empfängt; die Regeln der Wortschreibung sollen durch Beispiele auf das fleißigste eingeübt werden, ebenso die der Wortsprechung; nicht minder sorgfältig soll Wortforschung und Wortfügung behandelt werden; überall soll man auch auf Verständnis des Gelesenen (der Sachen) sehen. — In Cl. 4 (erste Classe der lateinischen Schule) zuerst wieder Lesen und Schreiben des Lateinischen verbunden; dann gleich zum Terenz. Hierbei voraus allgemeine Erklärung über den Inhalt des Buchs: wie es die Fabel des menschlichen Lebens gleichsam an eine Tafel gemalt vorstelle und fast nichts anderes abhandle, als was im gemeinen Leben zu geschehen pflege und fort und fort sich wiederhole. Die sittlichen Nachtheile, welche die Jugend beim Lesen dieser „Freudenspiele" haben könne, werde man fern halten, wenn man da, wo Unsittliches vorkomme, einen geeigneten Bibelspruch wiederhole und die Strafbarkeit der Sünde recht ernstlich zeige. Von der allgemeinen Charakteristik des Terenz ausgehend soll der Lehrer die einzelnen Komödien angeben, hierauf die Andria vornehmen und kürzlich deren Inhalt bezeichnen. Hierauf soll er den verdeutschten Terenz, der von Seite zu Seite wie der lateinische eingerichtet

iſt, den Schülern reichen, dann die Andria deutſch (in zwei Lectionen) ihnen vorleſen, nachher den erſten Act ebenſo wiederholen, weiterhin die erſte Scene mit Prolog in gleicher Weiſe beſonders vornehmen. Sind die Schüler ſo mit dem Inhalte genau bekannt, kommt wieder der lateiniſche Text an die Reihe, und zwar zunächſt wieder die erſte Scene, die dann verdolmetſcht wird ꝛc. ꝛc. Nach ſo umſtändlichen Vorbereitungen geht es an das Einzelne, und zwar ſo, daß in immer neuer Durcharbeitung der Stücke die Formenlehre und die Satzlehre Schritt für Schritt an dem Geleſenen gelernt und eingeübt werden. Die Ueberſetzung hält ſich durchweg ſo viel als möglich an die lateiniſche Wortfolge. — In Cl. 5 geht dieſes Verfahren fort; aber die Verdolmetſchung wird freier. Zugleich mannigfache Umbildung der Sätze in Zeiten, Weiſen und Perſonen, immer jedoch noch in der Art, daß der Lehrer das Einzelne, und in vielen Wiederholungen, vormacht, die Schüler aber auf bloßes Zuhören und Aufmerken angewieſen ſind. Selbſtthätig werden dieſe erſt, wenn ſie zu Hauſe die Verdeutſchung nach dem Verſtande aufs Papier zu bringen haben, die dann der Lehrer wieder nach verſchiedenen Geſichtspuncten mit den Schülern zu beſprechen hat. Hiernächſt mancherlei Verſtändigung über die Sprachlehre, Gewöhnung zum Gebrauche des Wortregiſters, Anleitung zu alsbaldigem Verändern der Sätze. Zuletzt Uebungen im Reproduciren des lateiniſchen Textes nach der deutſchen Ueberſetzung, freiere Nachbildung der vorliegenden Stoffe, Lateiniſch-Reden und Lateiniſch-Schreiben nach des Terentius Art. Auf dieſer Stufe dann auch mancherlei Memorirübungen, „damit das Gedächtnis, das ſo lange müßig gelegen, nicht ganz verderbe.“ — Cl. 6 (die griechiſche Schule) hat den griechiſchen Elementarunterricht nach der beim Deutſchen und Lateiniſchen befolgten Weiſe zu behandeln. Auch beim weiteren Unterricht, welcher an das Neue Teſtament (Evang. Lucä, Apoſtelgeſchichte) ſich anzuſchließen hat, durch vielfache Behandlung des Textes Erkenntnis der ſprachlichen Geſetze, nächſtdem Auswendiglernen des wiederholt Geleſenen, Umbildung des Geleſenen zu Geſprächen, Erzählungen ꝛc., auch Uebungen im Reden. Im Anſchluß ein griechiſches zur Sittenlehre gehöriges Handbüchlein, welches ſchöne Worte und Sachen in ſich begreifen ſolle. — Als weiterer Aufbau ſollte wohl eine Schule der Vernunftlehre und eine Schule der Rednerlehre folgen. Wie man neben dem Sprachunterrichte den Unterricht in der Religion, im Rechnen ꝛc. zu behandeln gedachte, läßt ſich aus der vorliegenden Anordnung nicht erkennen. Man war eben noch ganz in den Anfängen der Ausführung. Zur Inſpection der Schulen war eine aus ſieben Männern gebildete Commiſſion niedergeſetzt, an der Spitze der Superintendent Adam Streſo.

Aber für Ratich kam noch im J. 1619 eine ſchmerzliche Kataſtrophe. Seine Reizbarkeit und Geheimniskrämerei hatte die Mitarbeiter bald verſtimmt, ſein unduldſames Lutherthum die reformirten Geiſtlichen mit Mistrauen erfüllt, der unſichere Fortgang des Unternehmens beunruhigte die Fürſten, welche für daſſelbe große Summen aufzuwenden hatten. Aber recht motivirt erſcheint es doch immer nicht, daß der ſonſt wohlwollende Fürſt Ludwig ihn am 9. Oct. 1619 plötzlich verhaften und dann 8 Monate lang (bis zum 11. Juni 1620) feſthalten ließ. Das Gutachten, welches Ernſt von Freiberg, Adam Streſo u. a. am 20. Octbr. 1619 abgaben, war ohne Leidenſchaftlichkeit. Die Ausſtellungen, die ſie an Ratichs Methode zu machen hatten, bezogen ſich 1) auf die Vernachläßigung des Katechismus und der Muſik (des Geſanges), 2) auf die lutheriſche Form der zehn Gebote im Leſebüchlein, 3) auf den Verfall der Zucht in den nach der neuen Lehrart eingerichteten Schulen, was theils auf die zu häufigen „Erquickſtunden“, theils auf die Einrichtung zurückgeführt wurde, daß die Lehrer nicht mehr unmittelbar und unverweilt ſtrafen ſollten, 4) auf die Vernachläßigung des Syllabirens, des Memorirens, der grammatiſchen Regeln, der Stilübungen, der Wiederholungen. „In Summa, an der neuen Lehrart, ſo viel daran gut iſt, finden wir nichts Neues, bekennen doch dabei gern, daß unterm Ruhm der neuen Lehrart viele in vielen Schulen und bei vielen Praeceptoribus geſpürte Mängel

und Gebrechen recht und wohl getadelt werden, verhoffen aber, wenn dieſelben gebührendermaßen gebeſſert und die Praeceptores zu gänzlicher Erſtattung ihres ſchuldigen Fleißes angehalten, dazu auch nach Gelegenheit dieſer Zeiten mit guten Beſoldungen aufgemuntert würden, ſo ſoll es weder Ratichius noch jemand anders verbeſſern können und wollen." — Die Ungnade, in welche Ratich gefallen war, ſcheint übrigens in Köthen allgemeine Freude erregt zu haben; ein Bericht von ſeiner Verhaftung ſchließt mit den Worten: qui multos laesit, laesum quis lugeat unquam? Weshalb dem endlich wieder freigelaſſenen Mann ſeine Bibliothek noch bis zum J. 1629 vorenthalten wurde, iſt nicht recht zu erkennen.

Eine eigenthümliche Genugthuung war es nun aber für Ratich, daß in demſelben Jahre, in welchem ſeine Wirkſamkeit zu Köthen ſo unſanft abgebrochen wurde, eine ganz nach ſeinen Grundſätzen gearbeitete Schulordnung für Sachſen-Weimar publicirt wurde. Ihr Verfaſſer war M. Joh. Kromayer, Hofprediger und der Generalſuperintendenz verordneter Inſpector in Weimar, ein Mann, der mit voller Entſchiedenheit auf Ratichs Anſichten eingegangen war und jetzt noch ganz anders, als dies in dem zunächſt vorausgegangenen Jahre für Heſſen-Kaſſel geſchehen war, der neuen Didaktik eine öffentliche und weitreichende Geltung ſicherte. Seine Schulordnung (vollſtändig abgedruckt bei Vormbaum II, 215—260) darf daher auch als eine Hauptquelle für die Kenntnis des Ratichſchen Syſtems angeſehen werden und iſt als ſolche auch in K. v. Raumers Geſch. der Pädagogik nach Gebühr benützt. Einen beſonders wohlthuenden Eindruck macht ſie durch die große Sorgfalt, welche ſie den Landſchulen zugewendet hat; Ratichs Einfluß aber iſt beſonders in demjenigen zu erkennen, was für die lateiniſchen Schulen vorgeſchrieben wird. Auf die einzelnen Puncte, in denen Kromayer von Ratich abgewichen zu ſein ſcheint, iſt hier nicht näher einzugehn.

Aus dem reformirten Köthen entlaſſen hatte der Didaktiker in dem eifrig-lutheriſchen Magdeburg doch ſchon wieder, und ohne ſein Bemühen, ein Aſyl gefunden. Magdeburg beſaß ſeit der Reformation eine Gelehrtenſchule, welche unter ausgezeichneten Rectoren längere Zeit ein Ruhm der Stadt geweſen war, damals aber ſtark an den Mängeln litt, welche Ratich ſo nachdrücklich tadelte. Der Prediger Andreas Cramer, der für dieſen ſo lebhafte Sympathie an den Tag gelegt hat, iſt gegen die auch in Magdeburg herrſchende Unterrichtsweiſe mit ſcharfem Tadel aufgetreten: der Katechismus werde durch mechaniſches Memoriren „in die Köpfe hineingemartert", ohne jede Erläuterung und Nutzanwendung; ſehr ungeſchickt behandle man auch das Leſen und Schreiben; der ſprachliche Unterricht aber gehe zunächſt auf das Einlernen der grammatiſchen Regeln und gebe dieſe in unbekannter Sprache und nach verſchiedenen Büchlein; dann leſe man wohl Schriftſteller, aber zu ſpät nach der Grammatik und in zu großem Wechſel, auch von ſolchen Materien, welche der Jugend fremd und zur Imitation im täglichen Sprechen untauglich ſeien; dabei vernachläßige man das Griechiſche, das Hebräiſche und ſelbſt die Mutterſprache; die angeſchloſſenen Exercitia ſeien auch unpaſſend; dann lehre man Dialektik und Rhetorik, ehe die Jugend der Sprachen mächtig geworden ſei und ihre Urtheilskraft ausreichend geſchärft habe, ehe ſie noch Realia gelernt, darinnen alle praxis dialecticae und rhetoricae beſtehe; obendrein verkenne man, „daß Logica mit ihrer Wahrheit Maß, Physica mit ihrer Naturordnung ꝛc. wohl wider die Katechismuslehre könne aufſtehn, wenn nicht in der Zucht und Vermahnung zum Herrn ſolche Künſte getrieben werden."

Man hatte nun auch in Magdeburg das Unbefriedigende der bisherigen Unterrichtsweiſe anerkannt und wiederholt wegen der nöthigen Reformen Verhandlungen gepflogen; namentlich war der Bürgermeiſter Heſſe geneigt, dem Schulweſen aufzuhelfen. Als daher Ratich in Magdeburg angekommen war, zeigte Heſſe, dem er ein Schreiben des Rectors Sigmund Evenius in Halle mitgebracht hatte, alsbald große Bereitwilligkeit, mit ihm in nähere Verbindung zu treten, und ſchon am 23. Auguſt 1620 bot Ratich ſeine Lehrkunſt dem Rathe der Stadt an, mit der Bitte, durch geeignete Männer

ſie prüfen zu laſſen. Aber erſt am 2. Nov. erhielt er vom Rathe die Zuſicherung, daß er mit ſeinen Gehülfen Schutz und Schirm genießen und zu Ausführung ſeines Werks, wozu er ſelbſt die Koſten aufzubringen habe, volle Erlaubnis haben ſolle. Obwohl nun dieſe ſpäte und beſchränkte Entſcheidung nicht gerade ermuthigend wirken konnte, ſo traf Ratich doch die nöthigen Vorbereitungen und konnte mit wenigen Collaboratoren am 16. April 1621 den Unterricht eröffnen. Indes ergaben ſich doch auch hier bald unerfreuliche Hemmungen, über welche anerkennende Worte des Raths nicht hinweghelfen konnten. Man hatte zu dem alten Didaktiker kein rechtes Vertrauen, und als er nun wieder mit ſeiner Geheimthuerei unbequem wurde und an Männer ſich anſchloß, deren theologiſche Richtung geradezu verdächtig war, wandten ſich allmählich auch ſolche von ihm ab, die mit dem beſten Willen ihm entgegengekommen waren. Indem man an Cramer und andern Magdeburger Freunden Ratichs allerlei Heterodoxie warzunehmen glaubte, beſorgte man, daß durch ihn auch Irrlehren in die Jugend gepflanzt werden könnten; und daß er ſelbſt ſo ſtark auf Harmonie aller Zweige des Schulwiſſens mit dem chriſtlichen Glauben drang, das gereichte ihm gerade bei den theologiſchen Gegnern Cramers zur ſchlechteſten Empfehlung, da dieſer als ein Anhänger des mit den Wittenbergern in bittere Fehde gerathenen Helmſtädters Daniel Hoffmann bei vielen ſeiner näheren Umgebung als ein gefährlicher Gegner aller wiſſenſchaftlichen Theologie erſchien.

Unter ſolchen Umſtänden war es freilich auch fruchtlos, daß Cramer bei Wiederbeſetzung des Rectorats der Stadtſchule auf Ratich als den rechten Mann hinwies und mit dieſem gegen Evenius, dem das Vertrauen des Raths ſich zuwandte, eine Agitation verſuchte. Evenius, der längſt im Rufe eines tüchtigen Schulmanns ſtand, hatte früher für die neue Didaktik Sympathie an den Tag gelegt und von ihr zu lernen gewußt, wie ſich aus ſeiner von Eckſtein in den Analekten zur Geſchichte der Pädagogik (Halle 1861, S. 24—48) mitgetheilten „Formul und Abriß, wie eine chriſtliche und evangeliſche Schule wohl und richtig anzuſtellen ſei", hinreichend erkennen läßt; im Nov. 1618 hatte er auf dem Schloſſe zu Köthen mit Ratich über die neue Lehrkunſt verhandelt (von ihm Relatio de Wolfg. Ratichii didactica bei Förſter, Kurze Nachricht von einem berühmten Pädagogen des vorigen Jahrhunderts W. R. Halle 1782. 8.). Aber als ſtreng lutheriſcher Theolog ſtand er doch dem Kreiſe fern, in welchen Ratich ſich hatte hineinziehen laſſen, ja er ſollte wohl eben als ein ſolcher Theolog der heterodoxen Pädagogik Ratichs das rechte Gegengewicht geben. Und ſo konnte es geſchehen, daß dieſer, nachdem er in Köthen den reformirten Theologen als Lutheraner ein Aergernis geweſen war, in Magdeburg von Lutheranern als ein der Heterodoxie Verdächtiger bekämpft ward. Zunächſt kam nun Evenius doch, als er in Magdeburg eingezogen war, dem Didaktiker gegenüber in eine für ihn ſelbſt unbehagliche Stellung, da dieſer nicht unterließ, auf die günſtigen Urtheile ſich zu berufen, welche er vor wenigen Jahren von Evenius erhalten hatte, und ſeine Freunde waren nicht geſonnen, dem Nebenbuhler ſeine Stellung zu erleichtern; aber für den Reformator war doch auch in Magdeburg keine ſichere Stätte zu behaupten, da ſelbſt auf Kanzeln gegen ihn geeifert wurde. Auch die ſtädtiſche Behörde trat, allerdings wohl erſt nach heftigen Streitigkeiten, über welche genauere Nachrichten uns fehlen, mit Härte gegen ihn auf und machte ihm eine weitere Wirkſamkeit in der Stadt unmöglich. Es war natürlich ganz umſonſt, daß er mit einer umfangreichen Beſchwerdeſchrift (Niemeyer, Progr. von 1846, S. 11 ff.) an das Reichskammergericht ſich wandte; er mußte (1622) wieder den Wanderſtab ergreifen. Für ihn übernahm es Cramer nachher noch gegen Evenius die heftigſte Fehde zu erregen, die nicht bloß die Stadt, ſondern weite Kreiſe und Univerſitäten bewegte. S. Rathmann, Geſch. der Stadt Magdeburg IV, 2, 41 f.; vgl. über Evenius Tholuck, Lebenszeugen der lutheriſchen Kirche S. 406 ff.

Der heimatloſe Ratich wandte ſich nach Thüringen und verſuchte zunächſt in Weimar oder Jena wieder Zulaß zu erhalten. Aber ſelbſt der ihm ſonſt ergebene Hofprediger

Kromayer erklärte damals (in einem Briefe an die Gräfin Anna Sophia von Rudolſtadt), daß ſolche Zulaſſung bedenklich ſei, weil er dort bei allen ſich ſo verhaßt gemacht habe, daß es zweifelhaft ſei, ob er werde geſchützt werden können; er habe ja auch anderwärts mit den Gelehrten ſich nicht vertragen. Eben derſelbe klagte bitter über Ratichs wunderliche Geheimniskrämerei, bei der er immer wieder eine allgemeine Reformation in Ausſicht ſtelle, aber mit ſeinen Entdeckungen fort und fort zurückhalte (Niemeyer, Progr. von 1843, S. 7—9). Dennoch ließ die Gräfin den unglücklichen Mann nicht fallen, und auch ihr Neffe, Herzog Ernſt der Fromme von Gotha, ſorgte für ihn (Gelbke, Herzog Ernſt d. Fr. als Menſch und Regent, Bd. 1, S. 46 f.). Als ſein Gehülfe erſcheint in dieſer Zeit, über welche freilich genauere Nachrichten uns fehlen, zu Kranichfeld und Erfurt Matthias Bricciuſ. Und noch ein anderer Beförderer der neuen Didaktik trat jetzt hervor, der thätige Schulmann Johann Rhenius. Dieſer, im J. 1618 von der Thomasſchule in Leipzig als Director an das Gymnaſium zu Eisleben berufen, hatte hier durch eine neue Schulordnung, aber nicht nach Ratichs Grundſätzen, der ihm anvertrauten Anſtalt eine höhere Entwicklung zu geben geſucht, dann 1624 vor geiſtlichen Angriffen weichen müßen und zunächſt nach Leipzig ſich zurückgezogen. Wir können nicht angeben, wann er mit Ratich näher bekannt geworden; aber im J. 1626 gab er drei pädagogiſche Tractate heraus, welche er aus der Hand ſeines „beſten Freundes" Ratich erhalten hatte, in einer Sammelſchrift: Methodus institutionis nova quadruplex 1) Jo. Rhenii, 2) Nicod. Frischlini, 3) Ratichii et Ratichianorum tergemina, 4) Jesuitarum vulgo Janua linguarum dicta, opera M. Jo. Rhenii. Lips. 1626. Wir haben auf das hieher Gehörige ſchon oben eingehen müßen. (Vgl. über Rhenius Ellendt, Geſch. des Gymn. zu Eisleben [E. 1840], S. 18, 34, 140 f. und Stallbaum, die Thomasſchule in Leipzig [L. 1839] S. 36.)

Die Kritik, welche in demſelben Jahre 1626 von Dresden aus Hoë von Hoënegg, der früher doch günſtiger und milder über Ratichs Beſtrebungen ſich ausgeſprochen hatte, dieſe erfahren ließ, ſcheint auf Anna Sophia, an welche ſie gerichtet worden war, keinen tieferen Eindruck gemacht zu haben. Wir wiſſen, daß ſie den Didaktiker fortwährend beſchützte, wenn ſie auch nicht in der Lage war, für Ausführung ſeines Werkes etwas größeres zu thun. Aber wir dürfen annehmen, daß ihr Neffe Ernſt der Fromme gerade damals durch Ratichs Verſuche zu ſeiner nachher ſo epochemachenden Thätigkeit für das Schulweſen angeregt worden.

Neue Hoffnungen ſchienen ſich für Ratich aufzuthun, als Anna Sophia (ſeit 1630 Wittwe) ihn dem ſchwediſchen Reichskanzler Oxenſtjerna empfohlen hatte, der nach dem Falle ſeines großen Königs auch in Deutſchland eine ſo einflußreiche Stellung einnahm. Obwohl nun von den ſchwierigſten Geſchäften in Anſpruch genommen, hielt der einſichtsvolle Staatsmann doch die Sache ſeiner Aufmerkſamkeit werth, wie er ſpäterhin ja auch den Beſtrebungen des Comenius eingehende Theilnahme geſchenkt hat. Nach einer Mittheilung, die er dem Letzteren 1642 machte, iſt er mit Ratich in perſönliche Berührung gekommen, aber durch das, was dieſer in einem dicken Quartanten ihm vorgelegt hatte, nicht ſonderlich befriedigt worden. Außerdem beſitzen wir eine „unterthänige Relation von der Lehrart Herrn Wolfg. Ratichii", welche auf des Kanzlers Verlangen drei deutſche Gelehrte, Hieronymus Bruckner, Stephan Ziegler und Joh. Matthäus Meyfart, abgefaßt und am 15. März 1634 im Quartier zu Groß-Sömmerda ihm überreicht haben. Die Hauptarbeit hatte unſtreitig Meyfart übernommen, ein Mann, der zu den trefflichſten Vorläufern Speners gezählt werden kann und als Schulmann in Coburg, wie als Profeſſor der Theologie an der für die lutheriſche Kirche durch Guſtav Adolph wieder gewonnenen Univerſität Erfurt große Verdienſte ſich erworben hat. Wir ſtellen die Hauptpuncte dieſes merkwürdigen Gutachtens (mitgetheilt von Niemeyer im Progr. von 1840) kurz zuſammen.

Nach demſelben iſt Ratichs Intention gerichtet auf Abſchaffung der von allen Verſtändigen anerkannten Mängel der herkömmlichen Unterrichtsweiſe und auf Ein-

führung der durch Gottes ſonderbare Gnade jetzo zu mehrerer Vollkommenheit gebrachten „Lehrkunſt“. Die Hauptmängel aber ſind ihm: 1) daß man nicht vor allen Dingen dahin getrachtet, wie die Jugend alsbald beſter Maßen zu Gott geführt und aus deſſen alleinſeligmachendem Worte in Theologicis, ſo viel hiervon einem jeden Chriſten zu wiſſen nöthig iſt, recht unterrichtet werden möchte; 2) daß man, anſtatt die lernende Jugend an die Sache hinanzuführen, zu deren Erlernung doch das kurze Leben nicht ausreiche, bei den Inſtrumenten ſich übermäßig lange aufgehalten und in fremder Sprache weitläufige Grammaticalia und andere zu den Inſtrumenten gehörige Praecepta ohne Noth und Nutzen auswendig lernen laſſe; 3) daß man die ſchöne liebliche Harmonie, die in dem Licht der Gnaden, der Natur und der Sprachen zu finden, der Jugend nicht gezeigt, ſondern ſie als ein unbekanntes und unnöthiges Ding angeſehen habe; 4) daß man bei dem Unterrichte die Jugend mit einem unnöthigen Vielerlei beſchwert, das Verſchiedenſte neben einander getrieben, nicht einerlei Praecepta gebraucht und dieſe obendrein in einer unbekannten Sprache weitläufig und unordentlich mitgetheilt und, wie wenig auch verſtanden, auswendig lernen und vortragen laſſen, wozu noch gekommen, daß man die Jugend mit dem Ueberſetzen aus einer bekannten in eine noch unbekannte Sprache geirret habe ꝛc. Dagegen verlange Ratich: 1) daß die Jugend vor allen Dingen im Chriſtenthum recht unterwieſen werde; 2) daß die Harmonie des wahren Glaubens, der Natur und der Sprachen beim Schulunterrichte gezeigt und demgemäß die Gegenſtände des Unterrichts in enge Verbindung mit einander gebracht werden, wie auf jedem Gebiete wieder alles einſtimmig ſein müße; 3) daß in den chriſtlichen Schulen nichts anderes gelehrt werde, als was Gott ſelbſt den Menſchen geoffenbaret habe, das in dem lumen gratiae, naturae et linguarum gar deutlich und harmoniſch Dargeſtellte. Ueber dieſen dritten Punct läßt ſich nun die Relation noch weiter aus; ob wir dabei nicht mehr Meyfarts, als Ratichs Gedanken vor uns haben, muß dahin geſtellt bleiben. a) Aller Lehren Grund iſt aus dem Gnadenlicht zu nehmen und darnach alles zu richten, was die Heiden im Lichte der Natur erkannt; demnach iſt Gott unſer Anfang und Ende, und die Furcht des Herrn der rechten Weisheit Anfang. Die Lehren der Offenbarung ſollen in beſonderen Büchern und in verſchiedenen Sprachen gleichförmig verfaßt, gedruckt und darnach die Jugend, nach jeder Nation Gelegenheit, in ihrer Mutterſprache fleißig unterwieſen werden. Dabei wird verſichert, daß Ratich ſolche Bücher zu einem großen Theile ſchon ausgearbeitet und dabei mit dem lutheriſchen Lehrbegriffe in ſtrengſter Uebereinſtimmung ſich gehalten habe; auch ſei er überzeugt, daß, wenn gleich hieraus Einigkeit der Religion in der Welt nicht herzuſtellen ſei, doch mancher nach dieſer Methode die Augen beſſer aufthun und aus Gottes Wort das zur Seligkeit Nöthige richtiger erkennen werde. b) Das lumen naturae, woraus zu lernen, was unſerer Kraft nicht zu hoch und zu der zeitlichen Wohlfahrt dienlich ſei, ſoll darum nicht vernachläßigt, alſo auch die Philoſophie nicht abgeſchafft werden, vielmehr wird das hieher Gehörige beſſer zu erläutern und vorzutragen ſein; geſtehen muß man aber, daß früher viel unnöthige und aus bloßem Wahn entſprungene Dinge eingemiſcht worden, weil man die von den Heiden geſchriebenen Bücher zu viel gebraucht hat, während den Heiden doch die göttliche Lehre, aus welcher alle dem Menſchen dienende Erkenntnis urſprünglich kommt, gemangelt. Auch hier die Angabe, daß Ratich für den Unterricht manches ausgearbeitet, namentlich kurze Tabellen in deutſcher und lateiniſcher Sprache, welche, obwohl er ſie ſelbſt nicht für vollkommen halte, doch wegen der ſeinen und anmuthigen uniformitas in methodo zu loben ſeien; übrigens wolle er nicht, daß ein jeder in allen Diſciplinen unterwieſen werden ſolle, vielmehr könne nach Stand und Beruf Auswahl getroffen werden. c) Für alle vom lumen gratiae und von lumen naturae geoffenbarte Sachen hat man nun die instrumenta (disciplinae instrumentales), welche man am füglichſten zum Lichte der Natur rechnet. Es gebührt ſich aber, daß man dieſe den Sachen-Lehren nachſetzt, weil die Natur ſelbſt dieſe Ordnung gehalten hat,

daß sie eher die Sachen als die Instrument-Lehren hat bekannt werden lassen, wie denn diese nicht zu verstehen sind ohne die Sachen, weshalb man auch zu Erklärung der in ihnen enthaltenen Regeln die Beispiele aus den Sachen und den aus diesen abgeleiteten Lehren nehmen muß; wo man doch die Instrument-Lehren vor den Sachen und also modum rei ante rem getrieben hat, da ist der Verstand nur aufgehalten und oftmals ganz verderbt worden. Uebrigens gibt es zweierlei Instrumenta, da man durch die einen theils zu gründlichem Erkennen der Sachen und Sprachen, theils zu gründlichem Wirken gelangt, durch die andern aber Lehren und Sprachen nur in besondere Richtung geleitet sieht. Zu den letztern ist nun vor allem die Didaktik zu rechnen, deren Hauptsätze, nicht wesentlich abweichend von dem schon oben Aufgeführten, im einzelnen dargelegt werden.

Was am Schlusse dieser Relation erklärt wurde, daß Ratich bereit sei in die Dienste des Kanzlers zu treten, wenn er eine ordentliche Vocation erhalte, bei Ausführung der Reform die Oberleitung übernehmen dürfe und zur Vollendung seiner Arbeiten geschickte Mitarbeiter, freien Gebrauch von Bibliotheken und die nöthigen äußern Mittel bekomme, das war ein Anerbieten, welchem Ratich selbst nicht mehr hätte entsprechen können, auch wenn Oxenstjerna es hätte annehmen wollen. Schon im J. 1633 hatte ihm ein Schlag die Zunge und die rechte Hand gelähmt. Im J. 1635 starb er zu Erfurt. Meyfarts Progr. in exequiis Wolfg. Ratichii (Erf. 1635) ist ein letztes Denkmal der freundlichen Verbindung, in welcher beide Männer mit einander gestanden hatten.

K. v. Raumer hat am Schlusse seiner Charakteristik Ratichs diesen mit dem großen Methodiker Joh. Sturm verglichen, dem bei planmäßigem Streben alles geglückt sei, während Ratich niemals zu einer Ausführung seiner Ideale habe gelangen können. Es liegt noch näher, den unglücklichen Didaktiker mit seinem jüngeren Zeitgenossen Comenius zusammenzustellen, um so mehr, da beide, wenn auch nur vorübergehend, im J. 1629, sich näher getreten sind. Ratich erlebte noch das Erscheinen der Janua linguarum reserata, die so weit über seine eigenen Experimente hinausführte und gewiß auch viel dazu beigetragen hat, diese rasch in Vergessenheit zu bringen; die Didactica magna hatte Comenius zu derselben Zeit entworfen, wo er (von Lissa aus) mit Ratich vergebens einen Briefwechsel anzuknüpfen suchte. H. Kämmel.

Rationalistische Pädagogik, s. Pädagogik, ihre Richtungen, Mädchenschule S. 910 f.

Das Rauhe Haus zu Horn bei Hamburg. Das Rauhe Haus hat seine Bedeutung nicht bloß als christliche Erziehungsanstalt durch die Arbeit, die es Jahr aus Jahr ein in örtlicher Beschränkung an einer gewißen Anzahl von Knaben und Jünglingen verrichtet, sondern zugleich als Stätte, an welcher lebenskräftige Gedanken über den Aufbau des Reiches Gottes, Gedanken, die zwar aus der immer sich gleichbleibenden evangelischen Wahrheit geschöpft sind, aber zu dem gegenwärtigen Zustand der Christenheit sich in lebendige Beziehung setzen, ihre Verkörperung in christlicher Thätigkeit suchen, und namentlich als einer der wichtigsten Ausgangspunete jener Arbeit zur Belebung der Volkskirche, die man innere Mission zu nennen sich gewöhnt hat. Will man die Bedeutung des Rauhen Hauses, die ihm die geschichtliche Betrachtung dereinst gewiß zugestehen wird, richtig ausdrücken, so wird man diese Anstalt zusammenstellen müßen mit einer Reihe anderer Erscheinungen in der Geschichte des Reiches Gottes, in welchen der Gedanke der Verinnerlichung der Kirche mannigfaltige Gestalt gewonnen hat, z. B. mit den Klosterschulen Britanniens, aus welchen die Boten des Evangeliums nach Deutschland gekommen sind, nicht nur, um der Kirche neue Gebiete zu erobern, sondern zugleich um die bestehenden Kirchen mit neuem Leben zu erfüllen; mit den Stätten, an denen die Brüder des gemeinsamen Lebens Vertiefung der christlichen Frömmigkeit mit Volkserziehung verbanden; mit den Anstalten, die A. H. Francke in Halle errichtet hat. Aber wenn auch durch Vergleichung mit solchen Schöpfungen des christ-

lichen Geiſtes die Bedeutung des Rauhen Hauſes in der Geſchichte des Reiches Gottes annähernd bezeichnet werden kann, ſo giebt doch kein chriſtliches Werk, ſei es vor oder ſei es nach der Reformation entſtanden, eine genügende Vorſtellung vom Rauhen Hauſe. Es iſt Luthers Reformation ſelbſt, auf welche der Stifter des Rauhen Hauſes ſeine Arbeit am liebſten zurückführt; es iſt der tiefe Drang eines mächtig erregten Gewiſſens, eines von Chriſti Liebe erfüllten Herzens, dem ganzen Volke, zunächſt dem deutſchen Volke, das Heil zu bringen, die Ueberzeugung, daß dem Volke nur durch das Wort Gottes, durch Erfüllung ſeines geſammten Lebens mit dieſem Worte, geholfen werden könne, die in Chriſto und in ihm allein erlangte Freiheit des Chriſtenmenſchen, welche nicht gedacht werden kann ohne den Trieb, das Gebundene frei zu machen, jener Glaube, wie ihn Luther beſchreibt, der ein lebendig, geſchäftig, mächtig Ding iſt und nicht erſt fragt, ob gute Werke zu thun ſind, ſondern ehe er fragt, ſie gethan hat und immer im Thun bleibt, — es iſt der Glaube, der die Welt überwunden hat und fort und fort überwinden muß, aus welchem das Rauhe Haus erwachſen iſt. Aus der tiefen und weiten Anſchauung dieſes Glaubens iſt im Rauhen Haus die Rettung der Jugend, ein Werk, das andere vorher getrieben, mit neuer Kraft und freierer Ausſchau auf das Ganze des Reichs Gottes verſucht worden. Es iſt dies Werk von Anfang an in unzertrennlicher Verbindung mit der Heranbildung von Arbeitern der inneren Miſſion und Sammlung einer Brüderſchaft aus dieſen Arbeitern getrieben worden. Und die innere Miſſion, als Zuſammenfaſſung der lebendigen Glieder der Volkskirche zur Belebung der todten, als die Arbeit der vom Evangelium Durchdrungenen zur Durchdringung des geſammten Volkslebens mit dem Evangelium, hat vom Rauhen Haus aus durch ſeines Gründers perſönliches Wirken, durch Schrift und Vorbild einen lauten Ruf in der Chriſtenheit erhoben. Darinnen liegt die weit über ihre Grenzen hinausgehende Bedeutung dieſer Anſtalt.

Das Rauhe Haus (nicht rauhes Haus) hat ſeinen Namen von dem kleinen Haus unter Strohdach, in welchem die Anſtalt 1833 eröffnet wurde und welches ſeit Menſchengedenken im Munde des Volks „Rauhes Haus“ oder plattdeutſch: „Ruges Huns“ hieß, wahrſcheinlich weil ſein Erbauer „Ruge“ geheißen. Es iſt nicht ohne Wichtigkeit, dies ausdrücklich zu bemerken, weil in Deutſchland und außerhalb Deutſchlands das Wort „Rauh“ als Bezeichnung für die Arbeit, die in der Anſtalt getrieben wird, aufgefaßt wird, ſei es nun, daß man ſich dachte, man habe es dort nur mit rauhen Kindern zu thun, oder daß man die Weiſe der Erziehung, die in der Anſtalt gilt, als eine rauhe anſah. Nichts könnte aber von vornherein das Bild des Rauhen Hauſes häßlicher entſtellen, als wenn man das „Rauhe Haus“ ſo auffaßte. Iſt doch gerade neben der feſten Ordnung und neben der tüchtigen Arbeit des Hauſes, wodurch eine ernſte Zucht geübt wird, die zarte Pflege der Individualität, des Gemüthslebens, der feſtlichen Freude, wie ſolches aus dem Evangelium ſich ergiebt, die Eigenthümlichkeit dieſer Anſtalt.

Das Rauhe Haus liegt in der Landgemeinde Horn, in dem Kirchſpiel Ham, auf Hamburgiſchem Gebiet, ungefähr eine Stunde öſtlich von Hamburg. Wenn man die Weltſtadt Hamburg mit ihrem Getümmel verlaſſen, durch das weithin ſich erſtreckende Gebiet der Vorſtadt St. Georg hindurchgeſchritten iſt, ſo hat man einen noch ziemlich langen, aber erquicklichen Weg durch das Pfarrdorf Ham, links prächtige Landhäuſer, auf der hügeligen Geeſt ſich erhebend, mit ihren Gärten, rechts den Blick auf die Elbniederungen, über ſich das Laubdach ſchöner Bäume. Hat ſich auf dieſem Gange das Gemüth von dem aufreibenden Treiben der Stadt ſchon etwas erholt, ſo iſt es als ob man auf ein Gebiet des Friedens träte beim Eintritt auf das von ſtattlicheren Bäumen faſt rings umgebene, ſonſt durch keine Mauer, ſondern nur durch lebendigen Hag kaum bemerkbar umfriedigte Gebiet des Rauhen Hauſes. Auf einem Raum von 16 Scheffeln oder Morgen (zu 200 □ Ruthen zu 16 □ Fuß) Gartenland und Raſenplatz, von breiteren und ſchmaleren Wegen durchſchnitten, liegen um die ſtattlichen Gebäude ein

Dutzend kleinere Häuser, ohne Eintönigkeit der Bauart, anmuthig zerſtreut. Außer den 16 Scheffeln, auf welchen das liebliche Rettungsdorf erbaut iſt, baut die Anſtalt noch 11 Scheffel Feldes als Eigenthum, und 3 Morgen Ackerfeld und 14 Morgen Wieſenland, die ſie gepachtet hat. Das ganze Gebiet, auf welchem jetzt gearbeitet wird, umfaßt alſo 44 Scheffel oder Morgen Hamburgiſch. „Die Lage des Ganzen iſt hoch und frei, im Norden ſchweift das Auge hinaus auf die weiten Feldmarken Holſteins, im Süden bietet ſich dem Blick meilenweit das reiche Elbthal bis zum jenſeitigen hervorragenden Elbufer; um und um bis in weite Fernen lagern ſich die ſchönſten Baumgruppen von Ulmen, Kaſtanien, vielhundertjährigen Eichen und anderem Laubholz. Der ganze Bau- und Gartenplatz, von dem aus dies ſchöne Bild zu überſehen iſt, iſt großen Theils von hohen Eichen umkränzt und dabei von allen Seiten frei und zugänglich, ohne Mauern und Verſchluß, ein großer ſauber und freundlich gehaltener Garten voll ſchöner Fruchtbäume und anderer Baumgruppen.“ (Das Rauhe Haus, ſeine „Brüder“ und „Kinder“, Hamburg 1862 S. 12.)

Wir hoffen von der Anſtalt ein deutliches Bild zu geben, wenn wir ſie nach ihrer Entſtehung, nach ihrem Beſtand, und nach ihrem Geiſte und Leben betrachten.

I. Entſtehung.— Die ganze künftige Art eines chriſtlichen Werkes pflegt ſich in ſeinen erſten Anfängen ſchon anzukündigen, weshalb wir die Entſtehungsgeſchichte des Rauhen Hauſes nicht unberührt laſſen dürfen. Es war zu Anfang der dreißiger Jahre dieſes Jahrhunderts, als durch die winterliche Starrheit des Hamburger Chriſtenlebens ein hoffnungsvolles Frühlingswehen gieng. Die Keime, welche in den Tagen der Befreiung vom franzöſiſchen Joch Männer wie Friedrich Perthes in das Hamburger Volksleben gelegt, ſollten von den Jüngern einer lebendigeren Theologie, welche jetzt von den Univerſitäten zurückkehrten, die rechte Pflege erhalten. Unter dieſen iſt der Stifter des Rauhen Hauſes, Johann Heinrich Wichern, ein geborner Hamburger, der bedeutendſte. Man ſagt, daß er die erſten, ahnungsvollen Triebe zu dem, was ſeines Lebens Werk geworden, ſchon auf die Univerſität mitgebracht. Und wer die Mutter gekannt, die den Jüngling erzogen, die „alte Mutter“ des Rauhen Hauſes, die mit dem Sohn in dasſelbe eingezogen und faſt ein Menſchenalter geholfen hat, demſelben den Hauch innigen Familiengeiſtes einzuhauchen, der kann ſich die erſten Anfänge chriſtlichen Rettungsdranges leicht erklären. Jedenfalls ſehen wir den Candidaten der Theologie, der 1808 geboren, in Göttingen und Berlin zu den Füßen Lückes, Schleiermachers, Neanders geſeſſen, in ſeine Vaterſtadt zurückgekehrt, in voller Thätigkeit. Was die Seele ſeines künftigen Wirkens ausmacht, das Doppelte: der Drang, dem Volke zu helfen und der Drang, zu ſolcher Hülfe einen Zuſammenſchluß perſönlicher Kräfte zu bewirken, das ſehen wir ſchon jetzt. Wichern war lebhaft an den Sonntagsſchulen betheiligt und kam ſo den Kindern nahe, einer Welt, in welcher er ſich von Anfang an beſonders heimiſch gefühlt, in welcher er aber unſäglichen Jammer entdeckte. Der „männliche Beſuchsverein,“ in welchem er mit Männern allerlei Alters und Standes ſich zuſammenſchloß, um in den Straßen, Gängen und Höfen der Stadt der Sünde, der Verkommenheit, dem Elend nachzugehen, führte ihn zu der Entdeckung der Quelle des Jammers, den er in den Sonntagsſchulen ſchon bemerkte. Es reiften in ihm die Gedanken, die er bisher ſchon gehegt, zu deutlicherer Lebensgeſtaltung. Am 8. Oct. 1832 waren die Freunde, welche in dem Beſuchsverein ſich gefunden hatten, im Hauſe des Schullehrers Hoffmann verſammelt. Da ward der Gedanke zum erſtenmal laut ausgeſprochen, daß für Hamburg ein Rettungshaus gegründet werden müße nach dem Vorgange Johann Falks in Weimar, der Gemeinde Kornthal in Württemberg, Zellers in Beuggen, des Grafen von der Recke in Düſſelthal. Die Freunde giengen an jenem Abend nicht ohne das gegenſeitige Verſprechen auseinander, die Angelegenheit vor dem Herrn ernſtlich zu erwägen, und ein Handwerksgeſelle ſprach die Hoffnung aus, daß der Herr ihnen ein ermunterndes Zeichen geben werde. Im November wollten ſie wieder zuſammenkommen. Da geſchah es in der Zwiſchenzeit,

daß zu einem jener Freunde, dem Poſtſecretär Hachtmann, ein ihm wenig bekannter College trat, der von der Sache nichts wußte und nichts wiſſen konnte. Er hatte 100 Rthlr. in der Hand, die er für die Armen anbot, aber mit dem beſonderen Wunſche, ſie möchten für eine fromme Stiftung, am liebſten für eine erſt im Entſtehen begriffene, verwendet werden. Das war das gewünſchte Zeichen vom Herrn. Nach Hamburger Brauch mußte der Empfang der Summe öffentlich beſcheinigt werden, und die Freunde ſahen ſich nach einem Manne um, deſſen Name, bei der Beſcheinigung genannt, Bürgſchaft für die Verwendung der Summe und für die Angelegenheit ſelbſt, der ſie dienen ſollte, leiſten konnte. Senator Dr. Hudtwalker fand ſich dazu bereit, ein Mann, der mit einer gründlichen Kenntnis des Rechts eine warme Begeiſterung für die Kirche verband und in Hamburg bis an ſein Ende tapfer für den Glauben und die Predigt des Glaubens gekämpft hat. Bei der von ihm gegebenen Empfangsbeſcheinigung wurde der Name des Rettungshauſes und der Plan, ein ſolches zu gründen, zum erſtenmal öffentlich vor der Stadt Hamburg genannt. Zunächſt hatte die Mittheilung der Sache an den Senator Dr. Hudtwalker die Folge, daß derſelbe aus dem Teſtamente des Quartiermanns Gehrken, deſſen Vollſtrecker er war, 7000 Rthlr. für die Anſtalt bieten konnte. Wie konnten die Freunde bei dem erſten Wiederzuſammenkommen im Nov. 1832 jubeln! Sie faßten jetzt den neuen Entſchluß, zum Beſten der Anſtalt den „Bergedorfer Boten“ herauszugeben, eine chriſtliche Volkszeitung. Wichern, von Anfang an die Seele des Unternehmens, war es, der in dieſem Blatte eine Reihe Artikel über ähnliche Anſtalten, namentlich die des Johannes Falk in Weimar, ſchrieb. Reiche und Arme brachten durch dieſe Weckrufe angeregt ihre Gaben. Und ſchon fiengen die Freunde an, ein Haus zu ſuchen. In der ſich dabei einſtellenden Schwierigkeit trat ein anderer, zu den beſten Männern Hamburgs zählender Mann zu der Angelegenheit helfend heran, der Syndikus Dr. Sieveking, Vetter der nachmals ſo bekannt gewordenen „Hamburger Tabea“, Amalie Sieveking. Von mütterlicher Seite Reimarus Enkel, der Sohn jenes Sieveking, der auf ſeinem Landgut Neumühlen für die geiſtigen Beſtrebungen ſeiner Zeit und ihre Träger ein geiſtvoller Wirth geweſen war, hatte ſich Dr. Sieveking in den Tagen der franzöſiſchen Herrſchaft und der Befreiungskriege früh zu einer ſo ſelbſtändigen und reifen Perſönlichkeit herangebildet, daß er als junger Mann ſchon die Sache der Hanſeſtädte in Frankfurt und Paris trefflich führte, und in einer Herzensfreundſchaft mit Auguſt Neander, deſſen erſte ſchriftſtelleriſche Unternehmungen er mit ſeinem Rathe unterſtützte und deſſen Liebe er genoß, war ſein inneres Leben von dem Hauche einer begeiſterten chriſtlichen Frömmigkeit angeweht worden. Er war ein Mann von tiefem und weitem Blick, der mit herzlicher Frömmigkeit ein aus gründlicher Geſchichtskenntnis gewonnenes Verſtändnis für organiſche Lebensgeſtaltung verband, ein Mann von ungewöhnlicher Lauterkeit und Güte des Herzens und ganz der Mann, um dem jüngeren Wichern helfend entgegenzukommen. Zu Sieveking kam am 4. Februar 1833 Wichern in der Noth um das Haus. Wie oft haben die beiden ſeit jenem erſten Male in ähnlichen Nöthen berathen! Als Wichern die Verlegenheit geſchildert hatte, holte Sieveking eine Karte herbei, auf welcher ſein Landbeſitz zu Ham und Horn verzeichnet war und bot für das Haus einen ſchönen Acker an der Wandsbecker Landſtraße an. Wichern eilte froh zur Stadt zurück, um noch dem Häuflein der Freunde zu verkünden, daß zu dem Geld nun auch das Land gefunden ſei. Nun aber kam die Prüfung! Das Land zeigte ſich nicht geeignet, wenigſtens ſo bald nicht, weil in der Nähe keine Wohnung zu finden war. Und das Teſtament war angefochten worden und die große Summe ſchien für das Rettungshaus verloren. Mancher trat jetzt ſchon kleinmüthig zurück. Die Andern aber hielten um ſo treuer zuſammen und empfiengen ihrer Treue Lohn. Am 26. April 1833 hatte Wichern ſeine Sorge dem Syndikus Sieveking wieder geklagt. Nicht ohne Kleinmuth ſchieden ſie von einander. Es war ein trüber Sonnabend. Auch der helle Sonnenſchein an dem folgenden Sonntagmorgen fand das Herz noch unruhig und faſt traurig.

Da kam um 11 Uhr ein Brief von Sieveking: er sei am Sonntagmorgen früh in Gedanken an das letzte Gespräch durch seinen Garten bis an sein äußerstes Ende gegen Osten gegangen. Dort in Horn besitze er ein Haus, das er gleich vorgeschlagen haben würde, wenn es nicht auf längere Zeit vermiethet gewesen wäre. Nun habe er gehört, daß der Miether das Haus zu räumen wünsche und schon jetzt dazu bereit sei. Das Haus sei klein, aber für den Anfang ausreichend. Unter einem Strohdach habe es einige Zimmer, daneben liege ein tiefer Brunnen, beschattet von der schönsten Kastanie der ganzen Gegend, ein Garten, eine Koppel und ein Fischteich gehöre dazu; es trage seit Menschengedenken den Namen: „das Rauhe Haus". Wichern möge selbst kommen und sehen. Das war das Strohdach, unter welchem Wichern nun bald seine Arbeit mit den Kindern beginnen konnte; das war der Kastanienbaum, auf welchem seitdem hunderte von Knaben singend wie die Vögel unter den Zweigen sich gewiegt haben; das war der Fischteich, an welchem bald die „Fischerhütte" gebaut wurde; dies war der stille Ort, der noch immer ein stiller Ort friedlicher Arbeit im Glauben und Gebet ist, aber doch einen lauten Ruf weit in die Lande hat ergehen lassen. Man fieng alsbald an das kleine Haus neu einzurichten. Das Geld blieb auch, 7000 Rthlr. und mehr. Im Juli waren die Freunde im Besitze des Geldes und des Hauses.

Die Angelegenheit war nun reif genug, um in voller Oeffentlichkeit vor den christlichen Gemeinsinn der Stadt gebracht zu werden. Der provisorische Verwaltungsrath lud alle Bürger und Einwohner der Stadt, welche der Sache ihre Theilnahme schenkten, zu einer Versammlung in der Börsenhalle auf den 12. September Abends ein. Vor einer dichtgedrängten, den ganzen Raum erfüllenden Zuhörerschaft leitete Sieveking die Verhandlung ein. Man hatte an die Anwesenden beim Eintritt ein Druckblatt vertheilt, auf welchem ein Bild dessen, was man hoffte, gezeichnet war, und Sieveking sprach schon bei dieser ersten Versammlung aus, was die Freunde hofften: daß neben dem ersten Obdach des sogenannten Rauhen Hauses um die Betglocke der Vorsteherwohnung in reinlicher Armuth ein „Rettungsdorf" erblühen werde. Wie lieblich hat sich die Hoffnung erfüllt! Wichern erhielt dann das Wort, schilderte das Elend, das er in Hamburg gefunden, die Familienzerrüttung, die Kinderverderbnis, gab das Bild dessen, was werden sollte und widerlegte die Einwendungen. Schon jetzt ward es aufs bestimmteste ausgesprochen: „die Rettungsanstalt hat zur Absicht, verwahrlosten Kindern (beiderlei Geschlechts) bis zur Confirmation eine Zuflucht und diejenige Erziehung zu gewähren, welche die Stelle der elterlichen Fürsorge so viel als möglich vertreten soll. Sie ist kein Waisenhaus, keine Armenschule, keine Strafanstalt für jugendliche Verbrecher, keine bloße Herberge für bettelnd umherstreichende Kinder, auch das nicht verwaiste Kind den Einflüssen einer entschieden verderblichen Umgebung durch den liebevollen Ernst einer christlichen Hausordnung nicht bloß vorübergehend zu entreißen, die Kräfte eines neuen Lebens mit dem Evangelium nicht an die Strafe, sondern an die Vergebung und an den Entschluß fortschreitender Besserung zu knüpfen, ist die Aufgabe einer Anstalt, welche die Abhülfe äußerer Noth lediglich als das Mittel zu einem sittlichen Zweck betrachtet. Sie entsagt ausdrücklich der Unterstützung aus der Kasse des Staates oder einer andern, vermöge eines verwandten Zweckes bei ihrer Gründung, Erhaltung und Erweiterung betheiligten, wohlthätigen oder polizeilichen Anstalt: sie beschränkt sich auf den Umfang, welchen die ihr von christlicher Milde anvertrauten Mittel verstatten." Als die Versammlung gefragt wurde, ob sich das Werk ihrer Theilnahme zu erfreuen haben werde, war ein allgemeine laute, freudige Zustimmung die Antwort.

Am 1. November 1833 zog denn Candidat Wichern mit seiner Mutter, die noch lange mit Segen in der großen und immer größer werdenden Anstaltsfamilie gewaltet hat, in das Rauhe Haus ein, in aller Stille, so daß in Hamburg kaum jemand wußte, daß es geschah. Des Lübecker Overbecks Bilder, des Herrn Einzug in Jerusalem und seine Seg-

nung der Kinder, von Sieveking in dem Wohnzimmer der kleinen Familie aufgehängt, waren das einzig Festliche bei dem Einzug. Ebenso still wurden gleich darauf die ersten drei Knaben aufgenommen. Das war der Anfang der Rettungsarbeit im Rauhen Hause. Von jetzt an ist die Arbeit immer vorangegangen, organisch, indem sich der gelegte Keim in immer reicherer Verzweigung entfaltete. Das zweite Haus, welches sehr bald nöthig ward, um die gemeldeten Kinder aufzunehmen, das Schweizerhaus, wurde im ersten Frühling des Jahres 1834 unter der Anführung eines Meisters von den Rauhhäusler Knaben selbst gebaut: eine deutliche Nachwirkung dessen, was Johannes Falk mit seinen Knaben am Lutherhaus in Weimar versucht hat. Auch die fröhlichen, frommen, gereimten Zimmersprüche, welche bei der Richtfeier eines jeden neuen Hauses vom Zimmermann gesprochen wurden, sind ebenso dem Geiste Falks als der Sitte des deutschen Volkes gemäß. Die erste Knabenfamilie zog aus dem alten Hause aus und eine neue zog in dasselbe ein. Ein großer Bau, die grüne Tanne genannt, um das ganze Jahr an das im Rauhen Haus so fröhlich gefeierte Weihnachtsfest zu erinnern, ward 1835 unternommen, jetzt die Wohnung des Inspectors, das Empfangszimmer für Fremde, die große Diele für die erwachsenen Hausgenossen, die einst als Betsaal diente, Fremdenzimmer u. s. w. enthaltend. Die Einweihung des neuen Hauses fiel mit dem Hochzeittage des Vorstehers Wichern zusammen (29. Oct. 1835). Zum erstenmal tönte zu der Feier die Glocke, die jetzt in dem Thurm des Betsaales hängt. In das alte Haus wanderten jetzt zwölf Mädchen ein, die dritte Knabenfamilie zog ins Schweizerhaus hinüber, der Vorsteher in die „grüne Tanne," die dadurch „Mutterhaus" wurde. Das folgende Jahr 1836 ist in der Geschichte des Rauhen Hauses durch die Erbauung des Arbeitshauses „zum goldnen Boden" bezeichnet: ein 80′ langes, 24′ breites, eine Räumlichkeit von 2000 □Fuß umfassendes Gebäude, in welchem die mannigfaltigsten Arbeiten betrieben werden, mit Benutzung der Fähigkeiten der „Rauhhäusler Brüder," die meist früher Handwerker gewesen und mit Berücksichtigung der den Zöglingen eigenthümlichen Anlagen. Der Betsaal, mit welchem verschiedene andere Räume verbunden sind, an die „grüne Tanne" sich anlehnend, ward 1839 errichtet und damit der immer sich erweiternden Anstalt der schönste Mittelpunct gegeben. Seit in demselben zum erstenmal Weihnacht gefeiert worden, sind seine Wände immerfort mit grünem Laub oder Tannenzweigen geschmückt. 1841 erhielt die Anstalt ein neues Haus, den Bienenkorb. Im Schweizerhaus wohnten drei Knabenfamilien zu gedrängt zusammen: wie in einem Bienenkorb das junge Volk ausfliegt, wenn der Raum zu klein wird, so flog eine Familie in das neue Haus aus, daher der Name des Hauses, das erste, welches ganz von Bewohnern des Rauhen Hauses gebaut ward, das aber freilich nach 25 Jahren neu gebaut werden mußte und einen freigebigen Erbauer an dem Großherzog von Mecklenburg-Schwerin fand. Die Schwalbennester, Mädchenwohnungen an den Betsaal angefügt, wurden 1842—43 gebaut, aber im J. 1866 bis 1867 erweitert. Abermals versuchte sich 1844—45 der Zöglinge Kunst und Fleiß an der Fischerhütte. Zu gleicher Zeit wurde das Waschhaus und das landwirthschaftliche Gebäude in Angriff genommen und mit der Fischerhütte zu gleicher Zeit eingeweiht. Das Jahr 1847 brachte den Bau der Hirtenhütte, jetzt Schulhaus. 1851 kam, um der erweiterten Landwirthschaft willen, die Vogtei hinzu und neben ihr die neue Bäckerei. Das Wachsthum des Werkes der innern Mission, namentlich seit der Sturm des Jahres 1848 die Volksschäden bloß gelegt hatte, die dadurch immer sich mehrende Arbeit, die auf Wichern lastete, machte die Anstellung eines Inspectors für die Anstalt nöthig, durch welche der Vorsteher Kraft und Zeit gewann, den Beruf, der ihm für die deutsch-evangelische Kirche gegeben war, in ausgedehnterem Maße zu erfüllen. Er bezog ein eigenes Wohnhaus, das zwar sein Privatbesitz, aber von der Anstalt nicht getrennt ist und hinfort als Mutterhaus gilt. Ein neues Glied in den Organismus ward 1852 eingefügt mit Erbauung des Weinbergs, des Pensionats für verwahrloste Knaben, denen eine höhere Bildung gegeben

werden sollte. 1854 ward die Schönburg erbaut, bis dahin die schönste und zweckmäßigste aller Familienwohnungen, so genannt nicht nur um ihrer Schönheit willen, sondern zugleich zum Gedächtnis des Fürsten Schönburg-Waldenburg, der die Mittel zum Bau gegeben. Mit diesem Bau glaubte man zugleich dem Umfang der Anstalt eine Grenze setzen zu sollen. Es sind erst in neuester Zeit (1866—67) noch einmal bedeutendere Bauten unternommen worden, aber nicht eigentlich zur Erweiterung der Anstaltsarbeit, sondern um der bereits betriebenen bessern Raum zu schaffen. Für die „Agentur" des zum Besten der Anstalt seit 1844 betriebenen buchhändlerischen Verlagsgeschäfts, das seither im „Weinberg" Unterkunft gefunden, ist ein schönes Haus aufgeführt, die Mädchenwohnungen sind erweitert und ein besserer Küchenbau ist beschafft worden. — Einzelnes bleibt für die Vervollständigung des Raums, der zur Arbeit des Rauhen Hauses nöthig ist, immer noch zu wünschen. Aber die Arbeit hat selbst wohl ihre normale Ausdehnung in dem gegenwärtigen Bestand der Anstalt gefunden, zu dessen Betrachtung wir uns jetzt hinwenden.

II. Gegenwärtiger Bestand. Die unter dem Namen des Rauhen Hauses vereinigten Anstalten sind: 1. die Rettungsanstalt für Kinder (Kinderanstalt); 2. das Pensionat; 3. die Brüderanstalt; 4. die Druckerei, deren Ertrag der Kinderanstalt und 5. die Agentur (Buchhandlung, Buchbinderei u. s. w.), deren Ertrag der Brüderanstalt bestimmt ist. Die Kinderanstalt allein hat Corporationsrechte. Die Verwaltung der Gesammtanstalt wird durch einen Verwaltungsrath geführt, der aus vier Sectionen besteht. Die erste Section für die Kinderanstalt besteht aus 9 wechselnden Mitgliedern (unter denen ein Arzt, ein Jurist als Schriftführer, ein Kassen- und Buchführer) und aus einer Anzahl permanenter Mitglieder, nämlich dem Vorsteher der Anstalt, dem Inspector und etwaigen permanenten Patronen. Die zweite Section, das Curatorium der Brüderanstalt, besteht aus vier wechselnden Mitgliedern (worunter ein Kassen- und Buchführer und ein Schriftführer), und aus einer Anzahl permanenter Mitglieder, nämlich dem Vorsteher, der den Vorsitz führt, dem Inspector und etwaigen permanenten Patronen. Die dritte Section für die Druckerei besteht aus fünf permanenten Mitgliedern (unter denen der Vorsteher, sowie der jedesmalige Präses des Verwaltungsrathes, der auch hier den Vorsitz führt. Die Kassenführung wird durch den Geschäftsführer der Agentur besorgt. Die vierte Section für die Agentur besteht aus drei permanenten Mitgliedern, unter welchen der Vorsteher; auch wird der Geschäfts- und Kassenführer der Agentur zu den Sitzungen, so oft es erforderlich, mit berathender Stimme hinzugezogen. Der Verwaltungsrath versammelt sich im Januar, April, Juli und Oktober, die Section der Kinderanstalt im März, Juni, September und December; die andern Sectionen treten nach Bedürfnis zusammen. Die Immobilien und Capitalien stehen auf den Namen „der Rettungsanstalt für sittlich verwahrloste Kinder in Hamburg." Dem Vorsteher ist völlige Freiheit für die innern Verhältnisse der Anstalt gelassen, für die Art des Unterrichts, die Hausordnung, die Behandlung und Erziehung der Kinder u. s. w. Die Bewohner des Rauhen Hauses bilden, was gleich hier, um Misverständnissen vorzubeugen, gesagt werden soll, keine eigene kirchliche Gemeinde, sie sind nichts anders als Glieder der Kirchengemeinde von Ham und Horn, Pfarrkinder des Pastors zu Ham. Weder der Vorsteher, noch der Inspector sind ordinirte Geistliche, der Betsaal ist für die Hausandacht des Rauhen Hauses bestimmt, ohne Altar, ohne Kanzel. Die Bewohner der Anstalt gehen nach Ham zur Kirche, von dem Pastor zu Ham werden die Kinder, freilich im Betsaal, confirmirt, und auf dem Friedhof zu Ham ist auch die Stätte, wo die Rauhhäusler ihre Todten begraben.

Wir betrachten nunmehr die einzelnen Zweige der Anstalt. 1. Die Kinderanstalt, als die ursprünglichste der Anstalten, ist das eigentliche Rechtssubject des Rauhen Hauses: auf ihren Namen sind die Häuser und Grundstücke eingeschrieben, an sie bezahlt die

Brüderanſtalt und das Penſionat das auf den Kopf berechnete Kopfgeld. Im Durchſchnitt gehören ihr etwas über 70 Knaben und etwas über 30 Mädchen an (zu Anfang 1867: 68 Knaben, 37 Mädchen), in ſechs Knaben- und zwei Mädchenfamilien, ſo daß die Geſammtſumme der Zöglinge (das Penſionat nicht mitgerechnet) nicht viel über 100 beträgt. Die Kinderanſtalt, die ihre beſondere, von der Verwaltung der andern Zweige getrennte Verwaltung hat, wird durch den Ertrag ihres Grundeigenthums und des gepachteten Guts, durch freiwillige Beiträge, zu deren Gewinnung übrigens kein Sammler umhergeſchickt wird, und durch die für die Zöglinge bezahlten Pfleggelder erhalten. Das Pfleggeld wird je nach den beſonderen Verhältniſſen feſtgeſtellt, gewöhnlich eine Summe, die bei weitem nicht zur Pflege des Kindes ausreicht. Die Kinder werden von Eltern oder Wohlthätern der Anſtalt übergeben. Die Aufnahmedeputation, beſtehend aus dem Vorſteher, dem Inſpector, dem Schriftführer und dem ärztlichen Mitgliede der Kinderſection, entſcheidet über die Aufnahme. Vor derſelben haben die Eltern oder deren rechtliche Stellvertreter einen Contract mit der Anſtalt zu unterzeichnen, in welchem ſie ſich verpflichten, ſo lange das Kind in der Anſtalt iſt, ſich weder überhaupt in die Erziehung desſelben miſchen, noch das Kind ohne jedesmalige beſondere Erlaubnis des Vorſtehers der Anſtalt oder ſeines Stellvertreters beſuchen zu wollen. Dagegen verſpricht die Anſtalt, für die Erziehung des Kindes in der Rettungsanſtalt Sorge tragen zu wollen. „Dieſe wird überhaupt an demſelben, ſo lange es in ihr verbleibt, Elternſtelle vertreten," ſo heißt es in dem Contract, „und iſt ausdrücklich befugt, zur Beſſerung des Kindes und zur Bewirkung ſeines künftigen Fortkommens die zweckdienlichen Mittel ſelbſt und ohne anderweitige Einmiſchung zu wählen."*) Die Confirmation iſt gewöhnlich der entſcheidende Zeitpunct, mit welchem die Zöglinge aus der Anſtalt ſcheiden, die Knaben, um als Lehrlinge bei einem Meiſter, die Mädchen, um als Dienſtboten bei einer Herrſchaft einzutreten. Das Rauhe Haus unterhält nach Kräften die Verbindung mit den entlaſſenen Zöglingen, perſönlich kann dieſe freilich faſt nur den in Hamburg untergebrachten vermittelt werden. Dieſe erſcheinen dann gerne an feſtlichen Tagen in der Anſtalt, aller Namen aber ſtehen in den Büchern des Rauhen Hauſes verzeichnet und werden an ihren Geburts-, Tauf- oder anderen Erinnerungstagen im Betſaal laut vor der ganzen Hausgenoſſenſchaft genannt. —

Es iſt hier der Ort, auf den eigentlichen Gedanken der Erziehung im Rauhen Hauſe einzugehen. Als das tiefſte Motiv aller Einrichtungen des Hauſes darf man wohl das anſehen, was im Grunde das tiefſte Motiv des Chriſtenthums iſt: die Werthſchätzung der einzelnen Seele, eines jeden Menſchen, wie tief er auch geſunken ſein mag, als eines nach Gottes Bild geſchaffenen, in Gottes Bild zu erneuernden perſönlichen Weſens. Des Kindes Individualität, auf wie ſündige Weiſe ſie ſich ſeither auch geltend gemacht haben möge, kommt zu ihrem vollen Rechte. Das Rauhe Haus iſt keine Strafanſtalt zur Büßung draußen begangener Sünden, ſondern eine Gemeinſchaft erbarmender Liebe, dazu errichtet, daß die draußen nicht geſchmeckte Liebe nun endlich in die Kinderſeelen, Härten ſchmelzend, Kälte erwärmend, Keime lockend ſcheinen möge; es iſt kein Gefängnis, durch äußerlichen Zwang die Zöglinge von der Sünde zurückzuhalten, ſondern ein in Gottes ſchöner Welt frei ſtehendes Haus ohne Thor und Riegel, in welchem die Freiheit der Kinder Gottes gefühlt werden ſoll. Das Kind, das eintritt, wird nicht, wie wohl die Verläumdung geſagt hat, mit einer Nummer gerufen, ſondern mit ſeinem Namen. Um die Individualität des Kindes zu ihrem Rechte kommen zu laſſen und eine Berückſichtigung der

*) Dieſe und andere Beſtimmungen des Contracts ſind nöthig, um die Anſtalt gegen ungehörige, verderblich ins Anſtaltleben eingreifende Forderungen zu ſchützen. Sie dürfen aber nicht verſtanden werden, als ſollten ſie die Verbindung der Eltern mit ihren Kindern aufheben oder wenigſtens erſchweren. Im Gegentheil iſt dieſe Verbindung zwar eine geordnete, aber zugleich eine leichte und freie. Eltern können ihre Kinder beſuchen, wenn ſie ſich beim Inſpector melden und die Kinder beſuchen ihre Eltern, namentlich an den Feſttagen.

individuellen Eigenschaften in der Erziehung möglich zu machen, dazu bietet das Rauhe Haus kein kasernenartiges Zusammenleben, sondern ein Familienleben, dem im Durchschnitt nur 12 Kinder mit dem dazu gehörigen Aufsichtspersonal angehören dürfen. In dem Familienleben selbst muß sich freilich das Kind der Familienordnung fügen, aber draußen vor dem Hause hat ein jedes Kind sein eigenes Blumenbeet, auf dem es stillbeglückt seiner Freuden warten, von welchem es zu den Familien- und Anstaltsfesten die selbst gepflanzten und gepflegten Blumen liefern kann. Und wie in der Familie, so hat in der Gesammtgenossenschaft des Rauhen Hauses jedes Glied seine Stellung: in der Hausandacht wird der Geburtstag eines jeden Hausgenossen mitgefeiert, ebenso der Tauf- und Aufnahmstag. Aber das einzelne Kind ist zunächst an die Familie gewiesen, weil es in ihr allein gedeihen kann. Hätt' es den Kindern nicht am rechten Familienleben gefehlt, so wären sie nicht der Anstalt übergeben worden. Da aber dies nun einmal nöthig geworden, so gilt es den Kindern, so viel als möglich, das Familienleben zu ersetzen. Vater und Mutter können und sollen ihnen nicht ersetzt werden. In den einzelnen Familien ist kein Hausvater. Es sind, in Ermanglung von Vater und Mutter, Brüder für die Knaben, Schwestern für die Mädchen, gewißermaßen ältere Brüder und Schwestern, die sich der jüngeren, schwächeren, verwahrlosten Geschwister in Liebe annehmen; doch so, daß die Knaben doch auch der weiblichen Pflege und die Mädchen der männlichen Zucht nicht entbehren, da in der ganzen Anstalt alle Kräfte helfend ineinander greifen. Man hat mit einem gewißen Recht (so L. Völter im süddeutschen Schulboten 1853, Nr. 3, vergl. Palmers Pädagogik, 3. Auflage, S. 668) darauf hingewiesen, daß der Name der Familie im Rauhen Hause nur sehr uneigentlich zu nehmen sei, da die Mutter darin fehle, die doch das eigentlich schlagende Herz in jedem Familienleben sei. Aber was unter den gegebenen Verhältnissen möglich ist, ein von Geschwistern geführtes Familienleben, dem der Rath väterlicher und mütterlicher Freunde zur Seite steht, das wird geleistet. Und mehr wird geleistet, als man sich draußen denkt und als man durch Worte denen verständlich machen kann, welche den eigenthümlichen Familiengeist des Rauhen Hauses nicht einmal gespürt haben. Es ist wirklich ein Familiengeist, der die ganze Hausgenossenschaft des Rauhen Hauses durchdringt und an dem jede einzelne Familie Theil nimmt. Es stammt dieser Familiengeist, wie jeder echte Familiengeist, nicht bloß aus der ewigen Quelle des Familienlebens, der Liebe Gottes in Christo, sondern zugleich aus der Geschichte der Familie und aus der Eigenthümlichkeit der Personen, welche von Anfang an die Träger der Familie gewesen sind. Der Geist der „alten Mutter" — wir haben es manchmal bezeugen hören — hat zu diesem Familiengeiste beigetragen. Der Vorsteher und seine Frau sind doch, selbst wenn sie zeitweilig nicht in der Familie wohnen, mit der Anstalt aufs innigste verbunden und allerdings in einem gewißen Sinne Hausvater und Hausmutter. Der immer unter den Kindern wohnende Inspector und seine Frau thun das Ihrige, um dem Hause das väterliche und mütterliche Element nicht fehlen zu lassen. Die Hauptsache aber, wenn es eine Familienwärme, welche das Väterliche und Mütterliche zu ersetzen vermag, nachzuweisen gilt, ist jenes ganz Eigenthümliche, welches wie ein geistiger Würzgeruch das Rauhe Haus durchdringt, welches wir Familiengeist nennen und dessen lebendige Verkörperung in der Person des Vorstehers doch die Hälfte des Jahres in der Anstalt wohnt, sonst öfter in ihr erscheint und immer mit ihr verbunden ist. — Ein Bruder der Bruderanstalt steht jeder Knabenfamilie, eine Gehülfin jeder Mädchenfamilie vor. Und diese Familien verlieren, indem sie in die gesammte Hausgenossenschaft sich eingliedern, ihre Eigenthümlichkeit nicht. Sie bewohnen ihr Haus für sich, sie gehen nicht zu Tisch in einen großen Speisesaal, sondern lassen aus der gemeinsamen Küche ihr Essen in das Familienhaus holen. In der Hausandacht des ganzen Hauses liest ein Knabe den sogenannten Wochenspruch seiner Familie aus der Familienbibel. Jeder Familienbibel ist die Familienchronik angefügt. Auch durch die Einrichtung des Patronats

wird das Familiengefühl gefördert. Jede Familie hat ihre Patronatsfamilie in Hamburg. Es ist damit ein Weg gefunden, Freunde in das Innerste des Hauslebens einzuführen, ihnen einen fortgehenden Blick in dasselbe zu eröffnen, sie an dem eigentlichen Familienleben der einzelnen Häuser und des Ganzen organisch theilnehmen zu lassen und in einer innigeren Verbindung mit den einzelnen Kindergruppen und damit auch mit den einzelnen Kindern zu erhalten. Die Patrone erhalten monatlichen schriftlichen Bericht über die Hauptereignisse ihrer Rauhhausfamilie; am Ende eines jeden Quartals werden ihnen die Zeugnisbücher ihrer Knaben und Mädchen zugesandt, die sie, mit Unterschriften versehen, zurücksenden, wenn sie dieselben nicht selbst den Kindern mit einem guten Wort der Ermahnung zurückgeben. Zu den Hausfesten der Familie kommen die Patronatsfamilien, wie wir später sehen werden, selbst. Die Kinder senden ihren Patronen Glückwünsche zu ihren Geburtstagen und nehmen sonst an den Familienereignissen derselben Theil. Wie ergreifend, wenn bei einem Trauerfall in der Patronatsfamilie der Gesang der Rauhhäusler Kinder die Räume des reichen Hamburger Hauses durchschallt! Die meisten Patrone laden ihre Rauhhäuslerfamilie ein- oder mehreremale im Jahr zu sich in ihre Häuser und Gärten ein. Der Patron ist die Ehre der Kinderfamilie, auf den sie alles halten; kommt er, so eilen sie ihm entgegen; die Familie nennt mit besonderer Genugthuung ihren Patron. Die Stadt Hamburg gewinnt für die Kinder durch die in ihr wohnenden Patrone ein neues Angesicht; die Wohlthat der Vaterstadt tritt ihnen persönlich entgegen, und manches dem Hause von nicht befreundeter Seite zugefügte Leid wird durch diese Barmherzigkeit, Liebe und Freundlichkeit ganzer vaterstädtischer Familien gewißermaßen gesühnt.

Wie lebt nun mitten in der Anstalt die einzelne Familie? Eins der kleinen Häuser steht vor uns. Wir nehmen das alte Rauhe Haus mit dem Strohdach als Beispiel. Wer wohnt darinnen? Ein Candidat der Theologie, als Oberhelfer, an ihn sich anschließend ein Convict von 6 Brüdern, von denen einer der Familienbruder ist, und 12 Knaben. Das ist die Familie des Hauses im weitern Sinne. Der Knabenfamilie soll die Brüderfamilie als Vorbild zur Seite stehen nach dem Wort: Wie fein und lieblich ist es, wenn Brüder einträchtig bei einander wohnen. Die Familien sind weder nach Rücksichten des Alters, noch der Arbeit, noch der Schule, noch der Sittlichkeit gesammelt, vielmehr finden in jeder Familie sich die verschiedenen Alter, Bildungsstufen, Beschäftigungen und sittlichen Qualificationen alle zusammen und zwar zusammengehalten durch ein höheres Lebensband der jeden einzelnen pflegenden und ihm zur Förderung dienenden Liebe. Wie ist nun das tägliche Leben in einer solchen Familie beschaffen? Es ist ein schöner Sommermorgen. Die Sonne bricht im Osten hervor und der Bruder, der die Nachtwache hatte, hat die für diese Woche bestellten „Wecker" bereits gerufen. Einer von ihnen tritt in das Schlafzimmer der Knaben und weckt. Sie stehen alle unter dem Treiben des Familienbruders auf. Ein kurzes Morgengebet ist gesprochen. Alle 12 gehen zum Waschen in die Waschkammer. Ein jeder macht sein Bett, dann gehen die einzelnen zu verschiedenen Arbeiten: der eine fegt die Schlafkammer, der andere putzt Schuhe, ein dritter holt Trinkwasser. Wer sein Amt ausgerichtet hat, kommt in die Wohnstube zum Lesen, Schreiben u. dergl. Um 6 Uhr ruft die Glocke zur Stunde. Der Familienbruder führt die Familie aus der Wohnung, die einzelnen gehen in ihre Schulclassen. Einmal in der Woche versammelt der Vorsteher in dieser Frühstunde die sämmtlichen Brüder und Kinder zu einer Singstunde. Im vierstimmigen Chor von 150 und mehr Stimmen erschallen die schönen Frühlings-, Sommer-, Wander- und Vaterlandslieder, wechselnd mit mehrstimmigen rhythmischen Chorälen und geistlichen Festgesängen. Um 7 Uhr kehren alle zur Familie zurück. An den Blumenbeeten vorbei, die flüchtig bewundert werden, gehts zum Frühstück in die Häuser, zur dampfenden Buchwaizengrütze, die mit Danksagung genossen wird. Diejenigen Knaben, welche in dem Hausgottesdienst der ganzen Anstalt ein besonderes Amt haben, die Tagessprüche zu lesen, den Katechismus aufzusagen, das Vaterunser zu beten, die

„Familienbibel“ in den Saal zu tragen, aus welcher der Wochenspruch gelesen werden soll u. s. w., sind voll Eifers, sich dazu fertig zu machen. Um halb 8 Uhr ruft die Glocke zur Andacht, wie wir sie weiter unten schildern werden. Um halb 9 Uhr sammeln sich Brüder und Kinder an dem großen Platze vor dem Arbeitshause, „dem goldenen Boden,“ zur Arbeitsvertheilung. Zur Arbeit wie zur Schule lösen sich Convicte und Familien auf. Es giebt eine neue Gruppirung. Tischler ab! Schuster ab! heißt es nun und die Abtheilungen schreiten zu ihrem Werk. Diejenigen, welche dem Vogt zur Feldarbeit überlassen werden, ziehen singend durch das herrliche Thor der alten Eichen aufs Feld hinaus. Es wird gearbeitet, bis um 12 Uhr die Glocke wieder ruft. „Es hat geläutet,“ so geht der Zuruf durch die Arbeitsgruppe und in rascher Krystallisation finden sich die Familien wieder zusammen. Mittlerweile hat einer der Knaben seines Amts gewartet und den Tisch gedeckt. Wem aber der Bruder das Zeugnis giebt, daß er nicht habe arbeiten wollen — der soll nun auch nicht essen. Das Zeugnis „faul“ ist aber ein eben so seltenes, als trauriges Zeugnis im Rauhen Hause. Der Familienbruder spricht das Gebet und hält mit der Familie das Mahl, wobei der jüngste ihm zunächst sitzt. Beim Tischgespräch waltet die freieste Gemüthlichkeit. Am Ende der Mahlzeit fragt der Bruder: sind alle satt? und erst nach Bejahung dieser Frage stehen alle auf. Wer kein Amt in dieser Woche hat, eilt bis 1 Uhr auf den Spielplatz, wo es im Werfen und Laufen allerlei fröhliches Knabenspiel giebt. Bringt es die Jahreszeit mit sich, so lockt außer dem Spiel der Blumengarten — und wenn gar ein Bruder seinen Geburtstag hat, dann gehts Trepp auf Trepp ab mit Glückwunsch und Strauß und Kranz. Um 1 Uhr ruft wie am Vormittag die Glocke zur Arbeit. Sie dauert bis zur Vesper, um halb 5 Uhr, und beginnt nach dem Mahl aufs neue bis zum Abend, wenn nicht die Familien im Hause sich zum biblischen Unterricht sammeln, was Mittwochs zu geschehen pflegt, um das in dem Hausgottesdienst vom Vorsteher ausgelegte Capitel zu wiederholen. An diesem Tag wird dann wohl der Rest der Zeit zum Exerciren benutzt. Singend kehren von dieser Uebung die Knaben in die Familie zurück, sie bleiben im Freien, lesen, spielen, begießen die Blumen, oder baden. Um 8 Uhr ruft die Glocke zur Hausandacht. Dann wird das Abendbrod in den Familien genommen und ist das Wetter schön, so wandeln die Familien noch durch die Gärten und die Jugend singt mit den Nachtigallen, deren es im Rauhen Hause viele giebt, um die Wette. Die Nachtigallen aber singen am längsten und mit ihnen der Bruder „Wächter,“ der umher geht, wenn alle sich zur Ruhe gelegt haben.

2. Das Pensionat möge, obwohl später als die Brüderanstalt, Druckerei und Agentur entstanden, doch gleich nach der Kinderanstalt genannt werden um des verwandten Zweckes willen. Das Vertrauen, welches das Rauhe Haus in der deutsch-evangelischen Kirche als Rettungsanstalt gewonnen hatte, mußte im Laufe der Jahre dahin führen, daß auch Eltern, die ihren Kindern eine höhere Bildung zu gewähren im Stande waren, wenn sie dieselben auf gefährliche Wege abgeirrt sahen, den Wunsch hegten, sie möchten die Kinder ihrer Sorgen einer christlichen Anstalt, wie das Rauhe Haus ist, übergeben können. Auch kamen Anmeldungen der dringendsten Art jährlich, die immer abgelehnt werden mußten. Und der Vorsteher des Rauhen Hauses, das Werk der innern Mission, dem er sein Leben geweiht hat, im umfassendsten Sinne betreibend und von dem Verlangen beseelt, alle Stände des Volks, alle Schichten der Gesellschaft vom Salz des Evangeliums durchdrungen zu sehen, wie hätt' er nicht wünschen sollen, auch Kinder aus höheren Ständen in seine Anstalt aufnehmen und ihnen den Segen gesunder christlicher Zucht gewähren zu können? So ward das Pensionat errichtet. Natürlich durften die finanziellen Verhältnisse der neuen Anstalt mit denen der Kinderanstalt nicht vermengt werden. Während die Kinderanstalt neben dem spärlichen Kostgeld auf milde Beiträge gewiesen ist, mußte sich das Pensionat aus den Pensionen, die für die Zöglinge bezahlt werden, erhalten. Wie bei der Kinderanstalt, so ist auch

bei dem Penſionat keine Summe als Koſtgeld unabänderlich feſtgeſetzt. Diejenigen, welche eine höhere Penſion bezahlen können, helfen dadurch unbemittelten Eltern, deren Kinder gegen eine geringere Summe aufgenommen werden. Das Curatorium der Brüderanſtalt hat die Errichtung des ſtattlichen Penſionatsgebäudes übernommen. Die Kinderanſtalt hat, wie denn alle einzelnen Abtheilungen des Rauhen Hauſes ſich einander nach Kräften unterſtützen ſollen, gedeckt, was die Brüderanſtalt nicht aufbringen konnte. Aber zugeſchrieben iſt das Haus als Eigenthum der Kinderanſtalt. Das Penſionat führt einen eigenen Haushalt, empfängt von der Kinderanſtalt zwar das Material zur Speiſung, ſowie Feuerung und Licht, dafür leiſtet aber das Curatorium der Brüderanſtalt für jede Perſon, die dem Penſionat angehört, Lehrer, Gehülfen und Dienſtboten, eine entſprechende Koſtgeldzahlung. Oſtern 1852 wurde das Penſionat eröffnet. Als Hausvater wohnt gegenwärtig in dem Hauſe ein verheiratheter Lehrer, welcher von den Oberhelfern, den Candidaten der Theologie, in dem Unterrichte der Zöglinge unterſtützt wird. Die Zahl der Zöglinge, urſprünglich auf 12 beſtimmt (jetzt 25), hat auf immer dringenderes und häufigeres Erſuchen um Aufnahme ſo zugenommen, daß nun das ganze große Gebäude, in welchem ſeither auch die Agentur Raum und der Buchhändler Wohnung gefunden, dem Penſionat eingeräumt und für die Agentur ein eigenes Haus gebaut werden mußte. Das Penſionat — das ſind die Grundſätze — iſt nicht für Mädchen, auch nicht für erwachſene männliche Zöglinge, ſondern für Knaben beſtimmt, welche in der Regel das 14. Lebensjahr noch nicht überſchritten haben ſollen. Die Beſtimmung der Penſion bleibt dem Ermeſſen des Curatoriums überlaſſen. Unterricht, wie er in den Gymnaſien und Realſchulen gegeben wird, wird bei den eintretenden Zöglingen vorausgeſetzt und fortgeſetzt. Die ausgetretenen Zöglinge haben ſich bisher der Landwirthſchaft, dem Seedienſt, dem Handel, dem Bauſache, dem Militär, der Gärtnerei gewidmet, oder ſind in höheren Claſſen der Gymnaſial- und Realſchulen — ſogar in die Prima — verſetzt worden. In der häuslichen Einrichtung ſind die Lebensverhältniſſe, aus denen die Zöglinge kommen, berückſichtigt, jedoch ohne Luxus und Verweichlichung. Nach dem Aufſtehen, im Sommer um 5, im Winter um 5½ Uhr, und nach den nöthigen Morgengeſchäften iſt von 6—12 Uhr Unterricht, der nur durch die Morgenandacht und das Frühſtück unterbrochen wird. Zwiſchen jeder Unterrichtsſtunde iſt eine Pauſe. Von 12—1 Uhr iſt Mittag und Freiſtunde; mindeſtens drei- oder viermal in der Woche haben die Knaben von 1—4 oder 4½ Uhr Gelegenheit zur Beſchäftigung mit körperlicher Arbeit, im Sommer mit Gartenarbeit, im Winter mit Arbeit in den Werkſtätten. Es leuchtet ein, von welcher erziehlichen Bedeutung gerade für die Knaben des Penſionats die körperliche Arbeit iſt. Bis 5 Uhr Veſper; von 5—7 Uhr werden die ſchriftlichen Arbeiten und andere Aufgaben unter Leitung und Aufſicht der Lehrer gemacht. Von 7—8 iſt Freizeit. Von 8—9 Uhr iſt Abendandacht und Abendeſſen, nachher Lecture u. ſ. w. unter Aufſicht. Gegen 10 Uhr gehen die Zöglinge unter Aufſicht eines Gehülfen, der das Schlafzimmer mit ihnen theilt, zu Bett. Gemeinſame Spaziergänge und Turnübungen verſtehen ſich von ſelbſt. Die Speiſung iſt einfach, die Bettung ohne Federbette. Außer dem Inſpector, den Candidaten, dem verheiratheten Hausvater betheiligt ſich der in dem Hauſe wohnende Brüderconvict an der Anleitung zur Arbeit und der Aufſicht beim Spiel u. ſ. w. Der Unterricht, der in wöchentlich 30—34 Stunden gegeben wird, umfaßt außer Katechismus und bibliſcher Geſchichte, Deutſch, Lateiniſch, Griechiſch, Franzöſiſch, in beſonderen Fällen Hebräiſch, allgemeine Geſchichte, Kirchengeſchichte, Geographie, Mathematik, Rechnen, Schreiben, Zeichnen, Naturgeſchichte und Naturlehre, Singen. Unterricht im Engliſchen und Clavierſpiel muß beſonders vergütet werden. Die vielen Aufnahmegeſuche, die fortwährend einlaufen, nicht bloß aus Deutſchland, ſondern auch aus England, Norwegen, Rußland und Amerika, geben ein ſchmerzliches Zeugnis von dem Geheimnis, das über dem Gerathen und Misrathen der Kinder ſchwebt. Die innere Geſchichte des Penſionats, von welcher nur die Nächſtbetheiligten hören, iſt eine thränenreiche, aber auch

eine gnadenvolle: sie erzählt von dem Schmerz der Eltern um ihre liebsten Schätze und von der Barmherzigkeit Gottes, in deren Hut diese Schätze geborgen worden sind. Die schöne Lage, deren gerade das Pensionat, an die herrlichsten Eichen und Kastanien gelehnt, sich erfreut, die gute Zucht, die warme Bruderliebe, der ganze Gemeingeist des Rauhen Hauses haben auch auf die Zöglinge des Pensionats den segensreichsten Einfluß geübt.

3. Die Brüderanstalt, aus welcher allmählich die „Brüderschaft des Rauhen Hauses" erwuchs, ist eine der köstlichsten Schöpfungen des neuerwachten christlichen Geistes. Wir haben schon oben darauf aufmerksam gemacht, wie die Kinderanstalt die Veranlassung war, den von Wichern gehegten Gedanken, Arbeiter für das Reich Gottes zu erziehen und zusammenzuschließen, zur That werden zu lassen. Wir haben gesehen, daß die Zöglinge der Kinderanstalt nicht kasernenartig wohnen, essen, trinken und schlafen, nicht soldatenmäßig außer dem Hause durch eiserne Zucht gebändigt, sondern in Familien gruppirt und je nach individuellem Bedürfnis geleitet und gepflegt und ermuntert werden. „Wer sind die nächsten Führer dieser Kinder in den Familien? Wer ißt und trinkt mit ihnen, wer schläft unter ihnen, wer hat in diesen Familien ein Auge auf das alles, was für Kinder täglich, stündlich bedacht sein will, wer ist in diesen Familien ihr nächster, immerwährender Berather und Freund und weiset ihnen mit sicherer Hand und mit dem Blick, der für jeden immer das Rechte sieht, den Weg des Lebens? Ebenso geht die Menge der Kinder und hier zunächst der Knaben, täglich oft in 10 und 12 und 15 Arbeitsgruppen auseinander, sie tischlern, schneidern, schustern, spinnen, backen, graben und hacken, und was sie sonst in die Hand nehmen mögen; dazu aber bedarf es doch vieler und zwar solcher Männer, die dergleichen Tagewerk verstehen, Kinder dazu anzuleiten — so daß zwischen dem Geist, der in der Familie lebt, und dem Geist, der in den Werkstätten waltet, kein Widerspruch und Mißklang, sondern Einklang sein muß. Wer sind die Männer, die solche Arbeit unter den Kindern in ihren Werkstätten, in Garten und Feld auszurichten verstehen? Und noch einmal hören wir von vielen Schulclassen, und wir wissen, es werden wöchentlich hunderte von Stunden im Rauhen Hause ertheilt — wenn dazu auch die „Oberhelfer" mitwirken, so reicht doch die Zahl für so viele Abtheilungen unmöglich aus; woher kommen denn die vielen Lehrer? Und wenn ihr Sonntags die Eltern eurer Kinder, so viele deren aus Hamburg sind, besucht, und ebenso die entlassenen Knaben, welche Lehrlinge bei Meistern sind, — wer geht alle diese vielen und weiten Wege und thut das, was auf ihnen zu beschaffen ist, mit dem rechten Verstand und mit Berücksichtigung alles dessen, was dabei erwogen sein will, wenn das Ganze Einen geschlossenen Weg gehen soll? Und außerdem giebt es in einem so großen Hausstand doch täglich und wöchentlich noch so viele andere vorherzusehende und nicht vorherzusehende Geschäfte und Verrichtungen unter den Kindern oder für dieselben, wobei es auf Vertrauen und Verständnis wesentlich ankommt — wem wird dergleichen übertragen?" Diese Frage wirft das „Festbüchlein des Rauhen Hauses" auf, um bald darauf zu antworten: „Diese Männer und Mitarbeiter, die das alles möglich machen, sind die „Brüder des Rauhen Hauses," — und um die Brüder selbst diese Auskunft von sich geben zu lassen: „Wir, die hier versammelten Brüder stammen aus allen Gauen unseres lieben Vaterlandes. Unsere Heimat ist in Preußen von der Memel bis zum Rhein, in Baden, Bayern und Hessen, in Württemberg, Thüringen und Hannover, in Mecklenburg, Holstein und Schleswig. Unter uns ist keiner, der nicht im Stande wäre, sein täglich Brot mit dem zu erwerben, was er bis dahin gelernt, sei es als Lehrer oder Handwerker, als Landmann oder Kaufmann, oder welchen anderen ordentlichen Standes oder Herkommens er sei. Aeußerer Mangel hat uns nicht ins Rauhe Haus geführt. Als wir aber in fernen Landen von dem Werke, das der Herr in diesem Hause begonnen und weiter geführt, gelesen und gehört, haben wir gebeten, uns an dem Segen und an der Arbeit unter den Kindern theilnehmen zu lassen. Unser

Digitized by Google

Hausvater hat uns hieher als Gehülfen der Arbeit berufen. Und diesem Rufe ist keiner gefolgt ohne den Segen der Eltern. Geld und Gut haben wir dem Rauhen Hause nicht bringen können, und wenn etliche unter uns waren, die es gekonnt und gewollt, ist ihnen aus besserer Weisheit, als wir selber hatten, die Gabe nicht gestattet worden. Was wir aber alle haben, das geben wir, nämlich uns selbst als Opfer des Dankes gegen Gott, dem Ganzen zu Nutz. Was jeder gelernt und sich an innerer und äußerer Geschicklichkeit und Fertigkeit erworben und was er hier sich noch erwerben wird durch Uebung und Unterweisung, das soll dem Rauhen Hause vornehmlich zum Dienst unter seinen Kindern, denen hier alles verpflichtet ist und denen wir eben Brüder sein wollen, gewidmet sein, bis, der uns gerufen, uns auch weiter sendet im Namen des Herrn, der das Gebot zeigen wird, dem wir werden zu folgen haben. So stehen wir mit unserem Hausvater und dem ganzen Rauhen Hause in dem einen Glauben an Jesum Christum, den einen Heiland und Herrn. Wir sind nichts als unnütze Knechte, Christus ist unsere Gerechtigkeit, sein Wort allein ist unseres Fußes Leuchte. Wir sind nicht unser, sondern sein und dienen ihm, wenn auch in aller Schwachheit, doch in der Wahrheit und Hoffnung, die sein Geist denen, die ihn darum bitten, niemals versagt. In diesem Glauben und Geist sind wir eins und haben uns einander lieb als Brüder im Glauben und in der Arbeit, die uns befohlen ist." Schon im ersten Jahr nach der Gründung des Rauhen Hauses fieng aus dem Bedürfnis nach Helfern für die Kinder die Brüderanstalt innerhalb der Kinderanstalt zu keimen an. Aber der erste Name für dieses keimende Werk: „Gehülfeninstitut als Seminar für die innere Mission," welcher bald in den der „Brüderanstalt," geändert ward, deutet schon darauf hin, daß die Brüdersache keineswegs nur im Interesse des Rauhen Hauses betrieben ward. „Seminar für innere Mission" — das weist in die Weite des Volkselends, das deutet auf eine Pflanzschule gläubiger Liebe zur Rettung der Brüder. Wer kann die Puncte alle aufzählen, an denen die Christen, nachdem sie eine Zeitlang ihre von der Berufsarbeit erübrigte Zeit und Kraft „der innern Mission" gewidmet, erkennen, daß hier eine persönliche Kraft für ausschließlichen Dienst der innern Mission gewonnen werden muß? Auswanderung, Stadtmission, Rettungshäuser, Anstalten für Blödsinnige, Armen- und Arbeitshäuser, Krankenpflege, Herbergswesen, Jünglingsvereine — das sind einzelne Namen, die auf überaus wichtige Arbeiten hindeuten — aber immer Neues bietet sich dar, immer neue Forderungen werden an die „Brüderanstalt" gestellt. Es ist von Anfang an nicht leicht gewesen, Jünglinge, die sich in der Brüderanstalt für den Dienst der inneren Mission vorbereiten, in so großer Anzahl zu finden, als Arbeitsstellen für sie in der Christenheit offen stehen. Der eigenthümliche Dienst, um den es sich hier handelt, nämlich das demüthige Eingehen auf jedes Bedürfnis, das sich regt, die Nöthigung, sich an eine Stelle entsenden zu lassen, wohin der erste begeisterte Flug der christlichen Erweckung sich vielleicht keineswegs gewendet hätte, das lockt wohl einzelne tüchtige Leute, aber nicht die Menge der christlich-ernsten Jünglinge. Wer sich dem Dienst der Heidenmission ergiebt, den zieht außer dem Erregenden, was der Gedanke hat, in die weite Welt hinauszugehen, um dem Herrn neue Gebiete zu erobern, die sichere Aussicht, doch gewiß das Evangelium — freilich nach Ueberwindung großer Schwierigkeiten — predigen zu dürfen. Und das pflegt ja die Sehnsucht der durch Gottes Wort Erweckten zu sein, selbst das Wort Gottes verkündigen zu können. Solch eine Aussicht bietet sich den Brüdern des Rauhen Hauses nicht dar. Einzelne sind freilich nach Nordamerika gegangen, um den deutschen Brüdern das Evangelium zu bringen. In allen Fällen aber handelt es sich um die Treue im Kleinen, um eine bescheidene Stellung des Dienens. Anmeldungen sind zwar schon genug geschehen, aber die meisten konnten nach sorgfältiger Prüfung nicht angenommen werden. Von 1845—1860 hatten sich 846 Jünglinge und Männer gemeldet. Davon sind nach Prüfung der Vorlagen nur 322 angenommen worden, von denen wieder 70 als den Erwartungen nicht entsprechend entlassen werden mußten. In denselben 16 Jahren

wurden für 787 Arbeitsstellen die Männer gesucht und natürlich nicht zur Hälfte gefunden. Die wesentlichsten Aufnahmebedingungen sind folgende: ernstliche christliche Gesinnung und durchaus unbescholtener Lebenswandel; Besitz guter Schulkenntnisse oder die Fähigkeit, den Mangel leicht nachzuholen; die schon seither vorhandene Möglichkeit der Ernährung in einem ordentlich erlernten Lebensberufe (z. B. als Lehrer, Kaufmann, Handwerker, Landmann u. dergl.), wodurch ausgeschlossen wird der Gedanke, daß die Anstalt ein fehlendes Unterkommen verschaffe, und die Sicherheit da ist, daß der etwa Zurückgeschickte oder Zurücktretende leicht wieder sein ordentliches Brod finden wird; zurückgelegtes 20., noch nicht angetretenes 30. Jahr; Einsendung eines eigenhändigen, ohne fremde Beihülfe verfaßten Lebenslaufes; Freiheit von bräutlicher und ehelicher Verbindung und das Versprechen, unverlobt bleiben zu wollen, bis die Möglichkeit da ist, einen eigenen Herd zu gründen; Willigkeit, sich in der Anstalt nicht bloß für einen künftigen Beruf vorbereiten zu lassen, sondern sogleich in der Anstalt an den Kindern zu dienen; Verzicht auf den Anspruch, künftig nur in einem bestimmten selbstgewählten Zweig der innern Mission dienen zu wollen; Willigkeit, sich im Rauhen Hause ohne Gehalt mit kostenfreier Unterrichtung und Station begnügen zu lassen und die Reise dahin auf eigene Kosten zu machen; Beibringung der Einwilligung der Eltern und des ärztlichen Gesundheitszeugnisses, sowie des Zeugnisses der Militärfreiheit. — Nachdem eine Anmeldung angenommen, tritt der Aspirant in die Brüderanstalt ein, welche ungefähr 40 Brüder umfaßt. Dieselben werden während eines mehrjährigen Lehrcursus in das Verständnis der heiligen Schrift eingeführt, im Katechismus, der Geschichte und andern Realien, und, soweit es erforderlich, im Elementarischen unterrichtet, im Praktischen angeleitet, in Hand- und Gartenarbeiten geübt. Im Sommerhalbjahr unterrichtet Wichern die Brüder regelmäßig mit, namentlich in der Bibel, in der Arbeit der innern Mission und im Singen. Je nach ihren Fähigkeiten und ihren Fortschritten werden sie unter den Zöglingen der Kinderanstalt mit Beaufsichtigung von deren Handarbeiten, sowie bei deren Erziehung und Unterricht beschäftigt. Nach vollendeter Vorbereitung werden die Brüder an die Arbeitsstellen entsandt, die wir schon angedeutet haben. — Von dem Rauhen Hause hat sich seit 1858 das Johannesstift in Berlin abgezweigt, so doch daß die an beiden Orten zur Vorbereitung Befindlichen und von beiden Orten Entsendeten derselben „Genossenschaft der Brüder des Rauhen Hauses" angehören. — Und diese Brüderschaft, diese auf persönliche Hingabe an dasselbe Haupt beruhende Glaubens-, Lebens- und Arbeitsgemeinschaft ist ein Neues, welches das Rauhe Haus der deutsch-evangelischen Christenheit gebracht hat. Mönchsorden hat uns die katholische Kirche gebracht, eng geschlossene Genossenschaften, in welchen aber der einzelne in unevangelischer Weise durch mancherlei Gelübde das köstliche, für die Gesundheit des Christenlebens unentbehrliche Gut der Christenfreiheit an die Genossenschaft geopfert hat. Der Gegenwart unserer Kirche ist der freie Verein eine besonders beliebte Form, unter welcher Menschen in den verschiedensten Berufsstellungen einen Theil ihrer Kraft der Arbeit für das Reich Gottes widmen. Die Brüderschaft des Rauhen Hauses unterscheidet sich von jedem gewöhnlichen christlichen Verein für irgend eine Thätigkeit dadurch, daß die Glieder derselben sich ganz dem Dienste des Reiches Gottes widmen, und von den Genossenschaften der römischen Kirche dadurch, daß sie keine Gelübde in unevangelischem Sinne ablegt. Es fehlt der Gesammtheit der aus ihr Entlassenen nirgends. Und das ist ihr festester Kitt, daß sie keine vorher in Ordnungen abgemalte und nachher ins Leben gerufene Genossenschaft ist, sondern eine Genossenschaft, welche einestheils auf den unerschütterlichen Grundlagen der in Christo geoffenbarten ewigen Gottesliebe, anderntheils auf einer Geschichte, auf Erlebnissen, man darf sagen auf einer Familiengeschichte und Familienerlebnissen beruht. Die Brüderschaft des Rauhen Hauses hat ihre „Ordnungen," aber sie sind nicht ein knechtender Buchstabe, sondern, wie sie aus dem Leben herausgewachsen sind, erhalten sie sich für die Einwirkung des Lebens offen. „Das

Rauhe Haus," so heißt es von diesen „Ordnungen," „das Rauhe Haus, das heißt, jene mit so vielen andern in Gottes Wort sich gründende, unter seinem Walten gestaltete Hausgemeinde im engeren Sinne, ist die Wiege aller dieser und aller übrigen bisherigen Einrichtungen unserer Brüderschaft. In diesem stillen Kreise sind sie gepflegt und herangewachsen. Wie das Rauhe Haus selbst (jetzt — 1858 — mit seinen fast 200 Hausgenossen) erst nach und nach Eine vielfach gegliederte, bis ins einzelne geordnete Familie geworden, die, um den Herrn und sein Wort und Sacrament gesammelt, an diesen Säulen der Gnade als eine Rebe am Weinstock emporrankt und in der Entfaltung die innere Einheit ihrer mannigfaltigen Gaben und ihre innere Lebensordnung gefunden, so ist aus ihr in weiterem Umfange die Brüderfamilie herausgewachsen, hat die Grenzen des Hauses in immer größerer Zahl überschritten, und sich über einen großen Theil des Vaterlandes und weit über dessen Grenzen hinaus ausgebreitet mit Gebet und Arbeit in christlichen Gemeinden, Anstalten und Arbeiten der mannigfaltigsten Art. Aber diese einzeln hinziehenden, selbständig werdenden Genossen des Hauses haben sich mit ihrer Liebe gebunden gewußt an die Stätte, von der sie ausgegangen; der eine hat hier still und verborgen im Herzen und Kämmerlein, der andere dort in unmittelbarer Fortsetzung der Arbeiten des Mutterhauses die inneren Sitten und Lebensweisen desselben in freiester Weise bewahrt und weiter gepflegt, sich selbst und allen andern, die daran Theil genommen, zum Segen. Durch diese ganz freiwillige, ganz selbständige Verpflanzung dieser Ordnungen des Mutterhauses in die vielen töchterlichen Regionen, in welche die Send- und Freibrüder übergegangen, ist wie von selbst die Ordnung des Brüderhauses zu Ordnungen einer Brüderschaft und zu einem Gemeingut derselben recht eigentlich von innen heraus geworden. Die Liebe fand so das Richtige und Rechte und schuf aus sich selbst ein Recht und eine Ordnung der Brüderschaft, in der sich alle frei bewegen, als nach einem innern Gesetz, zu dem aller Herzen von selbst das Ja gesprochen, dessen gemeinsame Bewahrung und Uebung alle, die rechte Brüder waren, sich im buchstäblichen Sinne als ein Geschenk erbaten. Daraus ist erkennbar, daß diese Ordnungen keine Verordnungen sind und sein oder werden können, sondern Erzeugnisse der freien brüderlichen Liebe bleiben müßen; es ist klar, daß sie nicht als ein lastendes Gesetz, sondern nur als das freie Gesetz, in dem die Liebe haucht, das selbst, in welcher Gestalt es auch sei, Geist und Leben ist, verstanden und bewahrt und geübt werden können. Jemehr die Brüderschaft als eine Familie sich weiß, als eine Familie sich freuen und die aus der Fülle der Liebe Gottes geschöpfte Liebe unter sich bauen und sich in ihr erbauen will, desto freier und wahrer werden sich ihre Mitglieder von solchen Ordnungen nicht äußerlich gebunden, sondern innerlich getragen wissen. Dabei bleibt jedem das andere Recht, so wie er frei in die Gemeinschaft eingetreten, sie auch in voller Freiheit wieder verlassen zu dürfen, wenn er außerhalb derselben den für ihn sich eignenden Weg erkennt. Durch einen solchen Rücktritt dürfte die sich stärker dünkende Liebe sich nie verletzt fühlen und zeigen." —

Das Curatorium der Brüderschaft vertritt die Brüderschaft und die Brüderanstalt in allen mehr äußerlichen Dingen. Als zweite Section dem Verwaltungsrathe des Rauhen Hauses eingefügt, darum nicht aus lauter Brüdern, jedoch meist aus sogenannten Freibrüdern bestehend, hält es seine Sitzung am Wohnorte der meisten Mitglieder, in Hamburg, verwaltet es die Geldangelegenheiten der Brüderanstalt, schließt Contracte mit Behörden, entscheidet über Bauangelegenheiten u. s. w. — Der Oberconvict, unter dem Vorsteher des Rauhen Hauses als Obereonvietmeister, bestehend nur aus Brüdern des Rauhen Hauses, hat die Aufrechterhaltung, Wahrung und Förderung aller inneren Ordnungen und Interessen der Brüderschaft und der einzelnen Glieder derselben. In ihm sind grundsätzlich die außer dem Rauhen Hause wohnenden Brüder, die früheren Oberhelfer und Sendbrüder vertreten. Doch sind die in Hamburg anwesenden Mitglieder des Oberconvicts für

gewiße Beſchlüße auch ohne Zuziehung der auswärtigen Brüder berechtigt. — Der Helferconviet beſteht namentlich aus denjenigen Oberhelfern (im Rauhen Haus eine Zeitlang helfenden Candidaten der Theologie) und Lehrern der Anſtalten des Rauhen Hauſes, die ſich der Brüderſchaft angeſchloſſen haben. Diejenigen Mitglieder des Helferconvicts, welche noch als Oberhelfer im Rauhen Hauſe ſich befinden, ſind zugleich den Convicten des Brüderhauſes zur Förderung des Convictslebens zugeordnet, ſo daß an der Spitze jedes der ſechs Convicte in der Anſtalt ſelbſt je ein Oberhelfer ſteht. — Die ganze Summe der Brüder (Hausbrüder im Rauhen Hauſe ſelbſt und auswärtige Brüder, alle zuſammen Sendbrüder genannt) ſind, ſofern irgend ein Zuſammenleben oder Zuſammenkommen derſelben durch die örtlichen Verhältniſſe möglich iſt, in Conviete getheilt, die wieder zuſammen, wenn ſie nahe genug wohnen, Convente bilden. Keinem Convicte gehören nur die zerſtreut wohnenden einzelnen Brüder und Oberhelfer an. Die Convicte führen bibliſche Namen, von Orten wie Bethlehem, Thabor, Mamre, von Perſonen wie Joſeph, Jeremias, Johannes der Täufer, Silas, von Sinnbildern, wie: zur Krone, zum Helm, zum Schild, unter den Cedern Gottes, zur Palme. — Zuletzt ſeien noch die Freibrüder erwähnt, Männer in mannigfaltigſten Lebensſtellungen, welche ſich der Brüderſchaft in loſerer Verbindung angeſchloſſen haben, aber ihre Sache nach Kräften zu fördern und ihre Ordnungen nach Möglichkeit zu halten ſich verpflichten. — Was nun die inneren Verhältniſſe der Brüderſchaft betrifft, ſo ſteht ſie „als eine Familie um das Rauhe Haus, als ihren Mittelpunct, in brüderlicher Gemeinſchaft geſammelt, um dem Herrn in ſeiner evangeliſchen Kirche, und zwar in der evangeliſchen Kirche Deutſchlands, zu dienen, damit auch durch ihren Dienſt innerer Miſſion das Reich Gottes in unſerm Volk gebaut werde in Kraft ſeines heiligen Wortes und in Erweiſung der barmherzigen Liebe, die aus dem Glauben ſtammt, und an welcher der Herr einſt (Matth. 25, 40.) die Seinen erkennen wird. — Die Brüderſchaft, alſo in Bekenntnis und Liebe innerhalb der Kirche ſtehend, und in Lehre und Leben durch ihre Ordnungen gebunden, hält ſomit alle Sectirerei und allen Separatismus von ſich ausgeſchloſſen.“ — „Alle Genoſſen der Brüderſchaft ſind gebunden, durch heiligen und unſträflichen Wandel vor dem Herrn die Wahrheit ihres Glaubens zu bewähren, und ſind dafür auch der Brüderſchaft verantwortlich.“ — Die Mitglieder der Brüderſchaft ſtehen einer für alle und alle für einen in treuer wechſelſeitiger Liebe und Handreichung. Förderungsmittel der Gemeinſchaft ſind zunächſt die Mittel der Chriſtengemeinſchaft überhaupt: gemeinſamer täglicher Gebrauch des göttlichen Worts; Gemeinſchaft des Gebets und der Fürbitte, und Theilnahme am Gottesdienſt; ſodann: täglicher Gebrauch der Jahresſprüche, die auch im Rauhen Hauſe täglich gebraucht werden; gemeinſame Abendmahlsfeier am erſten Adventstage und am Charfreitag; brieflicher und perſönlicher Verkehr mit dem Vorſteher der Brüderſchaft; Rundſchreiben des Vorſtehers an die Brüderſchaft; die fliegenden Blätter des Rauhen Hauſes; Betheiligung eines jeden Bruders an der Hülfscaſſe mit 1 Thaler jährlich zum Beſten ſolcher Brüder, die unverſchuldet in Noth gekommen ſind, und der Wittwen und Waiſen; Ausſchluß unwürdiger, brüderliche Rüge läſſiger Glieder der Brüderſchaft. — Zur guten Ordnung der Brüderſchaft gehört es, außer dem frommen Chriſtenwandel überhaupt, daß alle Brüder des Rauhen Hauſes, in welches Amt ſie auch berufen werden mögen, nur durch Vermittlung des Vorſtehers berufen werden können und daß der Vorſteher die betreffenden Contracte unterſchreibt; daß aber die Uebernahme eines Amtes von Seiten des Bruders völlig freiwillig geſchieht; daß der entſandte Bruder in allen Angelegenheiten ſeines ihm übergebenen Berufes den ihm darin unmittelbar Vorgeſetzten untergeben und verantwortlich iſt; daß er ſich nicht früher verlobt, als er einen Hausſtand gründen kann; daß er bei der Wahl der Frau den Dienſt für das Reich Gottes nicht außer Acht läßt; daß er in der Convictsverbindung die Brüderſache fördert und ihre Ordnungen hält; daß er auch unter ſchwierigen Verhältniſſen nicht eigenwillig ſeinen Beruf verläßt

und überhaupt nur unter Vermittlung des Vorstehers. — Es geht aus den angeführten Bestimmungen hervor, daß die Brüderschaft eine Gemeinschaft freier Männer ist, die durch den werkthätigen Glauben zusammengeführt um des Reiches Gottes willen in guter Ordnung zusammen bleiben und zusammen arbeiten wollen. Aber eine solche Genossenschaft, in welcher die Selbständigkeit des einzelnen durch die Liebe der Gemeinschaft sich fügt, ist dem Geschlechte dieser Zeit ein schwer verständliches Ding. Man begreift wohl Auctorität mit Unterdrückung der Freiheit oder Freiheit ohne Ordnung. In Deutschland hat man aus der „Ordnung" auf einen „Orden" geschlossen und zwar im römischen Sinne des Wortes. Die Gräfin Gasparin hat die größten Befürchtungen ausgesprochen, es möchte römisches Wesen durch diese Brüderschaft in Deutschland sich geltend machen. „Ja," ruft sie aus, „wenn das Rauhe Haus sich in einem Lande erhübe, das völlig rein wäre von geistlichen Verirrungen, wenn der Glaube des Volks, in dessen Mitte die Brüder leben, ein fest auf der Offenbarung ruhender Glaube wäre — so würden wir nicht erschrecken. Aber die Anstalt ist in Deutschland errichtet und entwickelt sich in Deutschland — das flößt mir Furcht ein. Die deutsche Reformation hat sich nicht völlig vom römischen Katholicismus los gemacht" (vgl.: des corporations monastiques au sein du protestantisme par l'auteur du mariage au point de vue chrétien. Tome 1. Paris 1854. S. 111). In englischer Sprache haben wir, so viel uns bekannt, zwei ausführliche, mit Liebe und im ganzen mit Verständnis abgefaßte, auch auf persönlicher Anschauung beruhende Darstellungen des Rauhen Hauses (vgl. Praying and working by the Rev. William Fleming Stevenson Dublin; second edition. London 1863; und six months among the charities of Europe by John de Liefde. Vol. 1, London 1865). Auch John de Liefde sagt, nachdem er die »absolute submission« von Seiten der Brüder als unentbehrlich für das „System" behauptet und dieses System in Betracht der »expediency« bewundernswürdig genannt: „Es ist wirklich ein wundervolles Ding, daß es einem Manne gelungen, eine Schaar junger Christen zu bilden, die aus eigner freier Uebereinstimmung sich selbst wie Maschinen gebrauchen lassen. In England haben wir kein Verständnis von dieser Art der Herrschaft über den Geist; hier giebt es manchen Mann, der Macht über tausend Individuen hat, aber das Verhältnis zwischen ihnen gründet sich auf Pfund, Schilling und Pence. Sie sind seine Knechte und er zahlt ihnen ihren Lohn. Aber von einer Brüderschaft — von einer Gesellschaft freier Männer, die sich freuen, Könige und Priester vor Gott zu sein und die sich zu derselben Zeit einem Manne unterwerfen, der über sie verfügt, als wären sie seine Knechte, der ihre Arbeit und ihren Wohnort nach seiner Meinung bestimmt und sie nach Gutbefinden zur Linken oder zur Rechten sendet — von solch einer Gesellschaft haben wir kein Verständnis. Die Brüder des Rauhen Hauses mögen uns versichern, daß sie sich so frei und glücklich wie die Könige fühlen, daß sie sich über dieses Mannes weise Leitung freuen, daß sie nie größere Freude gefühlt, als seit sie in diese Brüderschaft eingetreten: alles, was wir antworten können, ist: wir glauben es, aber wir verstehen es nicht. Angesehen im Lichte der Füglichkeit (expediency) ist Dr. Wicherns System völlig klar; aber im Lichte der Freiheit betrachtet ist es ein völliges Geheimniß und seine Verwirklichung ein Wunder." (a. a. O. S. 70 f.) Man spürt, daß der Verfasser von dem Hauche der Christenheit, die in dem Rauhen Hause weht, wolthätig berührt worden ist — aber eben aus dieser Freiheit, die aus dem Glauben und der Liebe kommt, hätte er begreifen müßen, was ihm ein Geheimnis geblieben ist. Die Brüderschaft des Rauhen Hauses ist eine freie Ordnung. Freiwillig kommen die Brüder aus Glaubens- und Liebesdrang. Keiner wird gegen seinen Willen an irgend eine Arbeit, an irgend einen Ort entsendet. Und wie der Eintritt, so ist der Austritt frei. Die Ordnung ist kein „Orden" im römischen Sinne. Zunächst gilt sie nicht als etwas verdienstliches, als eine über das Maß allgemeiner Christenpflicht hinausgehende Befolgung eines consilium evangelicum, ein überschüssiges Werk zur Erlangung besondern Lohns: dagegen streitet der

durchaus evangelische Charakter der Brüderschaft, ihr Drinnenstehn in einer Kirche, die bekennt: wenn wir alles gethan haben, so sind wir unnütze Knechte, und die nur von der Gnade lebt. Aber auch ein anderer Verdacht, der durch den Ordensnamen ausgesprochen zu werden pflegt, als sei die Brüderschaft eine den bestehenden Lebensordnungen, vor allem dem Staate gefährliche Genossenschaft, ist völlig hinfällig. Familie, Kirche, Staat, das sind die göttlichen Ordnungen, um die es sich hier handelt. Die Brüder des Rauhen Hauses, aus dem Rauhhäusler Familienleben hervorgegangen, aus einer Anstalt, in welcher die Rettung des einzelnen durch Bergung in der warmen Hut des Familienlebens versucht wird, und sobald die äußeren Verhältnisse dazu angethan sind, selbst zur Gründung einer Familie berufen, haben überall, wo sie arbeiten, als Stadtmissionäre, als Hausväter, als Gefangenwärter in der Erhaltung und Herstellung des Familienlebens ein Hauptziel ihrer Arbeit, und wer sie kennt, bemerkt an ihnen einen besonders warmen Hauch des Familiengeistes — wie könnte man denken, daß diese Genossenschaft störend in die göttliche Ordnung der Familie eingreife? Ebensowenig kann man ihnen in irgend einem Sinne den Vorwurf der Unkirchlichkeit machen. Das Rauhe Haus hat nie daran gedacht, sich aus der Kirche und Gemeinde herauszustellen. Wie nahe läge es, selbst bei einer die Kirche ganz besonders im Gegensatz zur freien Thätigkeit betonenden Richtung, aus einer solchen Hausgenossenschaft, die doch gegenwärtig aus nicht weniger als 240 Mitgliedern besteht, eine eigene Gemeinde zu bilden, den theologischen Inspector ordiniren zu lassen und ihn mit der Spendung des Wortes und Sacramentes zu betrauen. Aber die ganze Richtung des Rauhhäusler Geistes, der an den großen Gemeinschaften seine Freude hat, widerstrebt dem. Das Rauhe Haus geht fort und fort zu Horn in die Kirche, der Betsaal hat weder Kanzel noch Altar — und die Brüder des Rauhen Hauses, wenn sie ausgesendet werden, weit entfernt, an den Ordnungen und Verbänden der Kirche zu rütteln, haben die größte Freude, wenn die Diener der Kirche sich ihres Dienstes bedienen und überall sind sie darauf bedacht, die Unkirchlichen zu der Kirche, welcher sie angehören, wieder hinzuweisen. — Aber dem Staat sollen sie gefährlich sein! Die Hauptgefährlichkeit der römischen Orden für das Staatsleben liegt in jener der römischen Kirche und ihren intensivsten Organen eigenthümlichen Verachtung des Staats, nach welcher er neben der Kirche im Grunde keine selbständige Berechtigung hat. Diese römische Verachtung des Staats fehlt der Brüderschaft des Rauhen Hauses als einer evangelischen. Es fehlt ihr auch die pietistische, welche aus einer die nicht eigentlich kirchlichen Lebensgebiete geringschätzenden Lebensanschauung kommt. Es ist in der Brüderschaft des Rauhen Hauses eine frische, freie Luft am Volk, am Vaterland, an seiner Geschichte, an seiner künftigen Entwicklung. Indem sie der Herstellung eines gottgefälligen Lebens auf allen Gebieten dienen wollen, verhalten sie sich auch dem Staatsleben gegenüber weder herrschend, noch fliehend, sondern als tüchtige Bürger, wie sie das Evangelium haben will. Und wie die Rauhhäusler Brüder außerhalb der Anstalt sich den Anordnungen der Behörden und Verwaltungen, die sie berufen haben, unterwerfen, so sind sie auch in den Staatsgefängnissen einfache Beamte des Staates, gehen nicht in Ordensgewand und falscher Geistlichkeit umher, sondern in der Uniform des Gefängnisdienstes. — Wir wenden uns von der Befürchtung weg und geben uns der ungestörten Freude hin an einer Schöpfung, welche der deutsch evangelischen Kirche zur Ehre und zum Segen gereicht. Wir freuen uns der mehr als 350 Brüder, die seit 1833 vom Rauhen Haus entsendet worden, der ungefähr 250 Männer, die früheren Oberhelfer und gegenwärtigen Freibrüder mit eingerechnet, die zu der Brüderschaft gegenwärtig zählen. — Zum gegenwärtigen Bestand der Anstalt gehört

4. Die Buchdruckerei. Sie ist seit 1842 durch Actien gegründet; sie bezweckt zunächst passende Beschäftigung für solche Knaben (als Lehrlinge), denen die anderweitigen hiesigen Beschäftigungen nicht eignen würden. Grundsätzlich wird nichts von den für die Kinder- oder Brüderanstalt gegebenen Beiträgen für die Druckerei verwandt.

Dagegen wird aller künftige Gewinn, der nach Abtrag der Schulden entstehen wird, der Kinderanstalt zufallen, ohne daß diese irgend ein Risico trägt. Für jene Lehrlinge zahlt die Druckerei bereits ein Kostgeld an die Kinderanstalt. Die Druckerei steht unter der Leitung eines Factors; unter seiner und der Setzer und Druckergehülfen Aufsicht werden Zöglinge der Anstalt als Lehrlinge ausgebildet. Die Buchdruckerei nimmt fremde Aufträge an, zumeist ist sie mit dem Drucke von eigentlichen Büchern beschäftigt und ganz vorzüglich wird sie in Thätigkeit erhalten von der

5. Agentur des Rauhen Hauses. Dieselbe ist (seit 1844) durch verzinste Vorschüsse einzelner ins Leben gerufen, und hat ebenfalls keinerlei Antheil an den für die Kinder- oder Brüderanstalt gegebenen milden Beiträgen. Die Agentur ist eine Verlagshandlung, welche ihre Artikel sämmtlich in der Druckerei des Rauhen Hauses drucken läßt, dieser den vollen Druckerpreis unverkürzt zahlt, und dadurch die Kinderanstalt indirect unterstützt. Der für die Zukunft erzielte Gewinn ist der Brüderanstalt bestimmt. Das Risico aber fällt auf die Agentur allein zurück. Auch die Agentur des Rauhen Hauses steht im Dienste des Gedankens: daß die Christlichkeit sich durch Tüchtigkeit im irdischen Berufe bewähren müße. Sie ist keine christliche Buchhandlung in dem engen Sinne, daß sie sich nur mit dem Verlag und Verkauf religiöser oder nur erbaulicher Schriften befassen, sondern in dem Sinne, daß sie das ganze Gebiet der Literatur unter den Einfluß des christlichen Geistes gestellt sehen möchte. Auch wünscht die Agentur vom schriftstellerischen Publicum in keiner Beziehung anders als jeder andere Verleger angesehen zu werden. Sie erhält mitunter Manuscripte zum Geschenk, der Regel nach aber ersteht sie dieselben durch Kauf. Sie hofft für ihren Verlag immer mehr Veranlassung zu solchen Verbindungen zu finden, die sie in den Stand setzen werden, die wissenschaftliche und populäre Literatur in ehrenhafter Weise zu fördern. Die Agentur steht in geschäftlicher Beziehung unter der Leitung eines der Sache vollkommen kundigen Geschäftsführers. Für ihren Betrieb hat sie seit 1844 in der Anstalt eine selbständige Buchbinderei, die von einem zünftigen Meister geleitet wird, eingerichtet. In der Stadt Hamburg (Hahntrapp No. 5) besitzt sie seit 1849 ein Sortimentsgeschäft, das sich aber, wie jedes andere Sortiment, dem buchhändlerischen Vertrieb der Literatur überhaupt unterzieht. Bis jetzt sind unter andern die Geschichte von Florenz von Dr. K. Sieveking, hymnologische Arbeiten Bunsens, die Reisebeschreibungen Liebetruts, die Reden über die letzten Dinge von Karsten, Biographisches, Geschichtliches aus der Geschichte der Kirche und des Vaterlandes, Erbauliches, alles im weiten, freien, evangelischen Sinne, aus der Agentur des Rauhen Hauses hervorgegangen.

Das ist der gegenwärtige Bestand des Rauhen Hauses. Nur noch einige Zahlen aus dem Anfang des Jahres 1867 fügen wir hinzu. In den 15 größern und kleinern Gebäuden wohnen 205 Personen, darunter 105 Zöglinge der Kinderanstalt (68 Knaben, 37 Mädchen), 25 Zöglinge des Pensionats, 31 Zöglinge der Brüderanstalt, 6 Oberhelfer (Candidaten der Theologie), 8 Schwestern (Gehülfinnen). Die übrigen Personen sind der Vogt, der Anstaltslehrer, der Inspector, der Geschäftsführer der Agentur, dann Knechte, Mägde, Gehülfen der Buchhandlung und Buchbinderei. Zu diesen 205 regelmäßig in der Anstalt wohnenden Personen gehören noch 35 Personen, die mit der Anstalt in genauem Zusammenhang stehen, aber nur einen Theil des Jahres in ihr wohnen oder immer außer derselben in der Nähe ihren Wohnsitz haben. Von den Zöglingen der Kinderanstalt sind 63 Hamburger, 42 Auswärtige. Die Zöglinge des Pensionats sind sämmtlich nicht aus Hamburg.

III. Geist, Leben und Wirkung des Rauhen Hauses. — Welch ein Geist das Rauhe Haus durchweht und welch ein Leben durch denselben geweckt wird, das mußte zwar durch die Erzählung von der Entstehung der Anstalt und durch die Darlegung ihres gegenwärtigen Bestandes schon deutlich werden. Aber wir glauben, daß gerade um den erziehlichen Einfluß, den das Leben im Hause an sich hat, zu kennzeichnen, wir wohl thun, dem eigenthümlichen Familiengeiste der Anstalt unsere

Betrachtung noch einmal zuzuwenden. Der Verfasser dieses Artikels schrieb im Jahre 1858 nach einem flüchtigen Besuche des Rauhen Hauses, dem freilich damals schon eine zehnjährige Liebe vorausgegangen war, über den Eindruck, den ihm die Anstalt gemacht hatte, nachfolgende Worte: „Das Rauhe Haus steht auf der Ueberzeugung, daß die Welt im Argen liegt. Eine oberflächliche Betrachtungsweise könnte darum erwarten, daß dort ein strenger, finsterer, alles Natürliche unterdrückender und austilgender Geist herrsche. Aber es steht auch auf dem Glauben, daß Einer ist, der die Welt aus ihrer Versunkenheit in die lichte Höhe der Freiheit der Kinder Gottes emporheben kann. Darum herrscht der Geist der Glaubensfreudigkeit und Liebesinnigkeit, der Freiheit und der Fröhlichkeit in der Ansiedlung. Der Zögling, der hier eintritt, kommt in einen Kreis von Genossen, die nicht allein unter väterlicher und brüderlicher Leitung stehen, sondern in denen durch einfachste Mittel ein Gemeingeist erweckt wird, der die Ausschreitungen einzelner oft eher zur Ordnung weist, als der beaufsichtigende Bruder mahnend oder strafend hinzuzutreten gedenkt. Welche Fülle sittlicher Wechselbeziehungen wird hervorgerufen nicht allein innerhalb der einzelnen Familie, sondern zwischen jedem und jedem! Die Geburtstage und Taufstage, die Eintritte in die Häuser und die Austritte, die Geschichte der einzelnen Häuser — welche Mannigfaltigkeit von festlichen Tagen und Stunden ist durch das alles geboten, auch abgesehen von den Festen des Kirchenjahrs! In dieser Beziehung scheint es fast, als ob das Rauhe Haus den alten Matthias Claudius, der im benachbarten Wandsbeck im Kreise der Seinen jeden Tag zum Feste zu machen suchte, sich zum Vorbild genommen habe. Und bei aller Festfeier zeigt sich freilich vor allem gute kirchliche Ordnung — aber dann auch frische, freie Fröhlichkeit. Man braucht nur einen Rauhhäusler Weihnachtsbericht zu lesen, um den ganzen wunderbar fröhlichen Geist zu spüren, der in diesem Hause wohnt und um den manche ernste Christenfamilie dieses Rettungshaus beneiden möchte. Hier steht Gottes Wille vor allem, aber der unendliche Werth der Menschenseele, das Heiligthum der Persönlichkeit wird hier auch erkannt. Hier wird gebetet, aber auch von früh bis spät gearbeitet. Hier wird Gottes Wort gelesen, aber der Reichthum des menschlichen Lebens, wie es sich aus vergangenen Zeiten ergossen und in der unsrigen sich vor uns ausgebreitet hat, wird auf Gottes Wort bezogen und in sein Licht gestellt. Hier wird getrachtet nach dem Reiche Gottes, aber das Reich Gottes ringt in der Form der Familie nach Gestaltung. Wie das Wort Fleisch ward in Bethlehem, so sucht das Wort von dem Wort hier Fleisch zu werden in den mannigfaltigsten Lebensentfaltungen, und wie dort um das fleischgewordene Wort her heller Liederklang gehört ward, so klingts und singts Jahr ein Jahr aus im Rauhen Hause. Und weil das Wort Fleisch werden will, weil das Reich Gottes mannigfaltigste volksthümlichste Weisen annimmt, so wird nicht Geistliches allein gesungen, sondern jedes gute Lied, das aus deutschem Volksmunde kommt. Will jemand den frischen, fröhlichen Geist des Rauhen Hauses in einem Bilde sehen, der denke sich die große Kastanie am alten Rauhen Hause in allen Aesten bis zum Wipfel von der gesangeslustigen Jugend besetzt — und nun klingts auf einmal aus dem Laube heraus mit Schenkendorfs Lied an die Freiheit: „Auch bei grünen Bäumen In dem frischen Wald, Unter Blütenträumen ist dein Aufenthalt. Ach, das ist ein Leben, wenn es weht und klingt, Wenn dein stilles Weben wonnig uns durchdringt.“ Das waren meine Gedanken beim ersten Besuche im Rauhen Hause“ (Gelzers protest. Monatsbl. Bd. 12, S. 400 f.). Und das sind des Verfassers Gedanken, nachdem er mittlerweile die Anstalt genau kennen gelernt, noch heute. Der Geist der Anstalt wird sich auch den ferner Stehenden am besten fühlbar machen, wenn wir eine besondere Betrachtung dem Gottesdienst, dem Unterricht, der Arbeit, den Festen in der Anstalt widmen und dabei einen Blick auf die Lieder des Rauhen Hauses werfen.

1. Der Hausgottesdienst. Der Bruder, der die Küsterdienste thut, hat die Glocke gezogen. Der Bruder, der die liturgische Ordnung beim Gottesdienst über-

wacht, hat sich alsbald an seinen Platz begeben. Die Knaben, welche den Dienst des Bälgetretens und Thürhütens haben, sind auch auf der Stelle. Wir treten mit der ganzen Hausgenossenschaft in den Betsaal ein, den die Kunst lieblich mit Bildern des Herrn und der Apostel ausgeschmückt hat. Der Empore mit der Orgel gegenüber ist der erhöhte Sitz des Hausvaters, an der Wand hinter ihm ein erhöhtes Crucifix. Vor dem Hausvater, der den Hausgottesdienst leistet, sind die Plätze für die Vorleser und für die im Gottesdienst besonders mitwirkenden Knaben, vor diesen dann das niedrige Pult mit der prächtig gebundenen Hausbibel im größten Format. Die Hausgenossen lassen sich nieder und zwar so, daß die Abendmahlsgenossen die noch Unconfirmirten umschließen und daß diese letzteren in fünf Reihen sitzen, in denen sich das Verhältnis zur Confirmation abstuft: das Aufrücken von einer Reihe zur andern bis zur obersten bringt der Confirmation immer näher. Bunsens „allgemeines evangelisches Gesang- und Gebetbuch," das sich durch kirchlichen Tact in Auswahl und Redaction auszeichnet, liegt überall auf den Bänken. Daß Gottes Wort gelesen, gebetet und gesungen wird, das ist jedem kirchlichen und vollständigen Hausgottesdienst eigen. Was ist nun das Eigenthümliche im Gottesdienste des Rauhen Hauses? Zunächst dieses, daß in dem Gottesdienste des ganzen Hauses, als in der idealsten Zusammenfassung aller einzelnen Glieder und Familien und Convicte, der ganze Organismus und jeder einzelne Theil zu seinem geheiligten Rechte kommt. Nach dem Gesang einiger Verse liest der Hausvater die Losungen der Brüdergemeinde, dann lesen drei Knaben die drei Tagessprüche aus der „dreifältigen Schnur," Lehre, Verheißung und Gebet aus der heiligen Schrift enthaltend. Diese Tagessprüche verbinden, wie die Losungen der Brüdergemeinde mit unzähligen gläubigen Christen, so mit allen entlassenen Zöglingen, deren jeder die „dreifältige Schnur" beim Austritt mit bekommt. Darauf liest der Hausvater ein Gebet aus Bunsens Andachtsbuch. Darauf wird der Jahresspruch verlesen aus den Jahressprüchen, welche am Neujahrsmorgen dem ganzen Haus überreicht und allen entlassenen Brüdern zugeschickt werden. Sie enthalten die Jahreslosungen, von denen jede Familie und jedes Convict je eine empfängt. Und die Einrichtung ist so getroffen, daß in sämmtlichen Hausgottesdiensten der Woche zusammen sämmtliche Jahressprüche nach und nach gelesen und daß demnach sämmtliche Convicte und Familien im Laufe der Woche einmal vor der ganzen Hausgenossenschaft mit Segensspruch genannt werden. — Nun beten je zwei Knaben oder zwei Mädchen eins der fünf Hauptstücke aus dem kleinen Luther'schen Katechismus. — Darauf liest ein Knabe den sogenannten Wochenspruch seiner Familie aus der Familienbibel. Jede Woche schließt nämlich im Familienkreis mit einem Rückblick auf dieselbe, der in einem frei gewählten, auf äußerliches und innerliches Erlebnis sich beziehenden Schriftwort seinen Ausdruck findet. Jeder durfte am Sonnabend Vorschläge machen, aus denen dann gewählt ward. Durch diesen Wochenspruch wird jede Familie in der Hausgenossenschaft genannt und indem alle dann den vorgelesenen Spruch laut mitlesen, bekundet die Gesammtfamilie ihre Liebe zu der Einzelfamilie. — Es wird hierauf ein Vers oder ein Gotteswort gesungen und still gebetet, worauf der Hausvater die Bibel praktisch auslegt, gewöhnlich ein ganzes Buch im Zusammenhang. Das ist der zweite Haupttheil des Gottesdienstes. Waren im ersten die einzelnen Abtheilungen des Organismus zur Geltung gekommen, im zweiten das ewige, alles tragende Wort, so kommt im dritten die Individualität zu ihrem Recht. Es werden die Namen derer genannt, ob sie noch im Rauhen Hause wohnen oder schon entlassen sind, welche heute ihren Geburtstag feiern, derer, welche heute getauft sind, und derer, welche heute ihrer Aufnahme oder Entlassung als Zöglinge der Kinderanstalt zu gedenken haben, was dem Vorsteher oder Inspector Gelegenheit giebt, manches erweckliche Wort zuzufügen und dadurch die Anwesenden mit den Entlassenen in Verbindung zu erhalten. Schließlich wird im Hausgottesdienst noch die Feier der eigenthümlichen Gedenk- und Festtage des ganzen Hauses, sofern sie nicht eine besondere Feier veranlassen, mitgefeiert. Ins-

Schlußgebet wird dann die Fürbitte für alle Feiernden aufgenommen. Eins der Kinder betet das Vaterunser. Ein Gesangvers oder psalmodischer Gesang beschließt das Ganze. — Ein solcher Hausgottesdienst wird in seiner Vollständigkeit wöchentlich zwei- und dreimal Morgens um halb acht Uhr gehalten. Derselbe währt etwa eine Stunde. An den übrigen Tagen tritt eine Abkürzung auf 15 bis 20 Minuten ein, indem statt der Bibelauslegung nur Bibellection stattfindet. — Die täglichen Abendandachten währen nur 20 Minuten. Sie bestehen aus Gesang zu Anfang und Schluß und Bibellection nach Bunsens Lesetafel. — Aber außer der Ineinanderfügung vieler liturgischen Elemente, die dem Organismus des Hauses entspricht, und der dadurch hervorgerufenen Mannigfaltigkeit und Frische der gottesdienstlichen Handlung ist noch ein anderes dem Rauhhäusler Gottesdienste eigen, welches sie unvergeßlich macht. Das ist der treffliche Gesang. Es ist eine eigenthümliche Gesundheit und Frische und Reinheit und Sicherheit in dem Gesang des Rauhen Hauses, wodurch man überrascht und innig erbaut wird.

2. Die Arbeit. Es ist ein gewöhnlicher Vorwurf, der gegen die auf dem Grunde des Evangeliums errichteten Anstalten gemacht wird, freilich nur von der Unkenntnis oder der Böswilligkeit, daß man in denselben vor lauter Beten nicht zur Arbeit komme. Vom Gebet, wie es in der großen Rauhhäusler Familie gehalten wird, haben wir gesprochen. Wir haben gesehen, wie wenig Zeit der ordentliche Hausgottesdienst in Anspruch nimmt. Wir wollen nun sehen, wie fleißig in der Anstalt von früh bis spät gearbeitet wird. Abgesehen davon, daß eine Erziehung verwahrloster, zum Theil im faulen Umherlungern verkommener Kinder zu welttüchtigen Menschen ohne straffe Arbeitszucht gar nicht zu denken wäre, sollte die Welt, die draußen steht, doch wissen, daß Christenthum und Arbeit zusammengehörige Begriffe sind, daß die Arbeit, welche als ein Paradiesessegen mit dem Menschen in die Wüste der Welt hinausgegangen ist, gerade durch das Christenthum den Völkern zur Lust geworden ist und daß ein Christ die Losung führt: Wer nicht arbeitet, der soll auch nicht essen. Während aber außerhalb der Wirksamkeit des Evangeliums sich ein Dualismus von Arbeit und Trägheit, von Last und Lust findet, während auf den Frohndienst des Mammons die Zügellosigkeit des Fleisches folgt oder durch die Arbeit wie die Ruhe dieselbe dumpfe Knechtsstimmung hindurchgeht, giebt es kein erfreulicheres Schauspiel, als eine christliche Genossenschaft, die bei der Arbeit der Feiertagsstimmung fröhlicher Gotteskinder und bei der Feier lebendiger Antheilnahme des Geistes nicht verlustig geht. Von vornherein leuchtet jedem ein, wie viel Arbeit eine solche Anstalt ihren Genossen von selbst bietet. Zunächst hat jede Familie innerhalb ihres Hauses die sämmtliche Arbeit zu verrichten, die man die häusliche Arbeit zu nennen pflegt, das Kochen ausgenommen, welches für die ganze Hausgenossenschaft in der Anstaltsküche geschieht. Die Arbeitskräfte dürfen nicht in die Familienverbände eingeschlossen sein. Es werden von dieser unabhängig Arbeitsgruppen vom Gesichtspunct richtiger Theilung der Arbeit aus gebildet, in denen alle für einen und einer für alle die Anstaltsarbeit verrichten. Wir geben hier aus dem Bericht Dr. Wicherns über die Arbeit einige Bruchstücke: „Zu Anfang eines jeden Semesters sind die Arbeitsgruppen im allgemeinen neu zusammengestellt, die jedesmaligen täglichen Modificationen werden nach dem Bedürfnis, namentlich je wie die Forderungen der Landarbeit es erheischen, bestimmt. Eine vom Inspector mit den Brüdern jedesmal am Schluß der Woche abgehaltene Arbeitsconferenz giebt eine Uebersicht der in der verflossenen Woche zu Ende gebrachten, sowie der in der darauf folgenden Woche neu anzugreifenden Beschäftigungen. Als Hauptgesichtspunct für die auszuführenden Handarbeiten der Kinder gilt, daß dieselben lernen sollen, ihre äußeren Lebensbedürfnisse so weit irgend möglich selbst mit eigner Hand und durch gemeinsames Arbeiten für einander zu beschaffen. Demgemäß sind sie und zwar zunächst die Knaben, abgesehen von der nächsten Hausstandsarbeit, die durch die eignen Woh-

nungen der „Familien“ bedingt wird, nicht ausschließlich auf die Landarbeit und ebensowenig auf die Handwerksarbeit beschränkt, sondern auf beide angewiesen, und nach beiderlei Richtungen hin bilden sich je nach den verschiedenen Bedürfnissen die Arbeitsgruppen und zwar ganz unabhängig von jenen Familien; vielmehr nimmt jede Arbeitsgruppe ihre Arbeiter aus den verschiedenen Familien. Den verschiedenen Arbeitsgruppen stehen wieder für die verschiedenen Beschäftigungen in den Werkstätten (Tischlerei, Schuhmacherei, Schneiderei u. s. w.) oder in Garten und Feld Gewerkmannschaften, die aus den Brüdern der verschiedenen Convicte gebildet werden, zur Seite. Aus den Brüdern sind die Werkmeister und die zum Theil anlernenden Gehülfen derselben entnommen. Wie die Convicte die einzelnen Familien der Kinder umfassen, so die Gewerkmannschaften die einzelnen Arbeitsgruppen. Diese Brüder nun haben die Leitung der Arbeiten und der dabei betheiligten Knaben.“ (Das Rauhe Haus, seine Kinder und Brüder. Hamburg 1862, S. 21 f.) Ebenso sind die Mädchen unter der mitarbeitenden Aufsicht der Gehülfinnen beschäftigt. Eine Aufsicht ohne Mitarbeit giebt es überhaupt im Rauhen Hause nicht. Wer nicht arbeiten will, mit dem Hobel oder Spaten oder womit es sei, der kann nicht Bruder des Rauhen Hauses werden. Die Arbeit selbst können wir im großen und ganzen unterscheiden als Hausarbeit in den Familienwohnungen, als Handwerksarbeit, Garten- und Feldarbeit verbunden mit Besorgung des Viehstandes und zuletzt als die eigenthümliche Mädchenarbeit in der Küche und bei der Wäsche. — Die Hausarbeit in den Familien geschieht unter Aufsicht des Familienbruders oder der Familienschwester. Sein Bett muß jedes Kind selbst machen. Die andern, etwa zehn häuslichen Beschäftigungen werden jeden Sonnabend unter die sämmtlichen Glieder der Familien ausvertheilt. Eine Tabelle in der Wohnstube, auf welcher diese Vertheilung verzeichnet ist, mahnt fortwährend an Treue und Sorgfalt. Durch diese abwechselnde Vertheilung der Arbeit wird jeder in den Stand gesetzt, jedem zu dienen, die Kinder werden befähigt, jede vorkommende Arbeit zu verrichten und in schönem Wetteifer sorgen sie für Reinlichkeit, Ordnung und Schmuck der Familienwohnungen. Wie schön sind die kleinen Gärten vor dem Hause gehalten, wie wird Epheu und wilder Wein, der an dem Hause emporrankt, gepflegt! Und treten wir hinein — wie sauber ist hier alles und jedes einzelne an seinem Platze — wie freundlich sind die Wände mit Bildern geschmückt, wie kommt das Individuelle hier der Gemeinschaft und die Gemeinschaft dem Individuum zu gute! — Aber die Hausarbeit ist bald verrichtet. Im Winter zweimal, um 9 und 1 Uhr, im Sommer auch noch um 5 Uhr, treten alle Kinder der Familie und alle Brüder der Convicte vor dem Arbeitshause zusammen, der Inspector disponirt und die Menge der Versammelten geht in verschiedenen Arbeitsgruppen in die Werkstätten und nach dem Garten und Feld auseinander. — In den Werkstätten wird nun die Handwerksarbeit verrichtet. In der Schuhmacherei werden für sämmtliche Knaben (mit Ausnahme des Pensionats) und für sämmtliche Mädchen und Brüder Schuhe und Stiefel gefertigt, die übrigens hauptsächlich nur an Sonn- und Festtagen von allen getragen werden. Für den Werktagsbedarf wird die Fußbekleidung durch die Holzpantoffelmacherei geliefert. — Dieselben Personen werden, wie durch die Schuhmacherei, durch die Schneiderwerkstätte befriedigt. Flickarbeit muß übrigens jedes Kind auch im eigenen Hause verrichten können. Uniform giebts im Rauhen Hause nicht. Es steht den Eltern frei, ihre Kinder, nach Maßgabe der Verhältnisse der Anstalt, beliebig zu kleiden. Die meisten Kinder tragen Werktags Blousen, als die zweckmäßigste Kleidung bei der Arbeit. — Die Tischlerei besorgt Jahr aus Jahr ein kleinere und größere Ausbesserungen in den Anstaltsgebäuden. Die Schlosserei, die ohne Feuer nur in kaltem Eisen arbeitet, hat unter anderm ungefähr 60 eiserne Bettstellen angefertigt. In der Spinnerei wird auf Wollspinnrädern, die nicht mit den Füßen gedreht, sondern mit der Hand geschwungen werden, gearbeitet. Sie bietet für kleine Knaben Beschäftigung; alle diese Werkstätten befinden sich unter einem Dach.

Daneben sind noch die Bäckerei, in einem eigenen Backhause, die Matratzenmacherei, die Glaserei und Malerei (Tüncherei) zu nennen. Nicht in die Handwerksarbeit darf die Buchdruckerei und Buchbinderei, von welcher wir oben gesprochen,, mitgerechnet werden, da sie in besonderen Räumen nach besondern Festsetzungen arbeitet. Hier finden nur zuweilen aus der Anstalt entlassene Knaben als Lehrlinge Unterkunft, Zöglinge vorübergehende Beschäftigung. — Was die Garten- und Feldarbeit nebst Besorgung des Viehstandes (etwa 4 Kühe und 10 Mastschweine) betrifft, so läßt sich die Arbeit, die daraus erwächst, aus der oben angegebenen Größe der bebauten und benutzten Gärten, Felder und Wiesen leicht ermessen. In den Tagen der Saat und Ernte werden die Kräfte natürlich am meisten angestrengt und dann auch zeitweilig die Unterrichtsstunden aufgegeben. — Die ganze Anstaltswäsche für alle Knaben, Mädchen, Brüder, Oberhelfer, Gehülfinnen und das sonstige in den Anstaltsräumen wohnende darauf angewiesene Personal besorgen die Mädchen, ebenso die Stopf- und Flickarbeit, wie die Anfertigung der ins Bereich weiblicher Handarbeit fallenden Kleidungsstücke und Wäsche. Jedes Mädchen muß zugleich die für die eigene Person erforderliche Näh- und Handarbeit selbst beschaffen. Aus der allgemeinen Anstaltsküche, in welcher die Mädchen ebenfalls alle Arbeit zu besorgen haben, wird für die Anstaltsgenossen das Essen besorgt: um 7 Uhr Frühstück, für die Kinder dickgekochte Buchweizengrütze mit so viel Milch als verfügbar ist, für die Erwachsenen Kaffee; um 12 Uhr die Hauptmahlzeit, selbstgezogenes Gemüse, im Winter namentlich Reis, Linsen, Bohnen, Mehlspeise, Kartoffeln, wöchentlich zweimal Fleisch; um 4 oder 4½ Uhr zur Vesper der Rest des Mittagstisches; um 8 Uhr für jedes Kind Brot, wozu die Familien sich dann wohl selbst Radischen, Rettig, Salat u. dgl. aus ihren Gärten verschaffen. Aus der Anstaltsküche werden die Speisen von den wöchentlich dazu bestellten Knaben und Brüdern in die Familien und Convicte gebracht. Am Tische des Inspectors essen die Oberhelfer, wechselsweise ein Brüderconvict, die Zöglinge des Pensionats und etliche andere Hausgenossen. Durch die Besorgung dieses Tisches lernen die Mädchen einen bürgerlichen Mittagstisch bedienen. — Die Erfahrung lehrt, daß die Zöglinge des Rauhen Hauses, wie viel oder wenig das Wort Gottes sonst ihres Lebens Kraft geworden sein mag, doch bis auf wenige Ausnahmen lernen, ihr tägliches Brod sich selbst zu verdienen.

3. Die Schule. Wie in jeder Rettungsanstalt der zu allen Zeiten mögliche Eintritt der Zöglinge und ihre große Verschiedenheit in Alter, Kenntnis, sittlichem Zustand dem Unterrichte Schwierigkeiten bereitet und für eine verhältnismäßig kleine Anzahl Schüler wegen der nöthigen individuellen Behandlung derselben viele Lehrkräfte erfordert, so auch im Rauhen Hause. Es soll befriedigt werden die Schule des Pensionats, der Knaben, der Mädchen und der Brüder, letzte in zwei parallelen Hälften. — Die Lehrkräfte bestehen aus dem Vorsteher (Dr. Wichern, der während seines Aufenthalts im Rauhen Hause die Sommermonate hindurch sich an dem Unterrichte betheiligt), dem Inspector, den sechs Oberhelfern, dem Anstaltslehrer, dem die Warnehmung des gesammten Elementarunterrichts besonders obliegt, und den ihn unterstützenden Lehrbrüdern. Bei den Mädchen helfen einige der Gehülfinnen am Unterrichte mit. Das Pensionat hat seine Schulzimmer in seinem eigenen Hause. Für die zwei Knabenclassen und die Brüder sind in der „Hirtenhütte," in welcher weder eine Familie noch ein Convict wohnt, Schulzimmer eingerichtet. Neben dem Betsaal ist ein für die gesammte Brüderschaft hinlängliches Lehrzimmer angebracht. Die Mädchen werden in ihren Familienzimmern unterrichtet. — Wir gehen auf den Unterricht im Pensionat hier nicht genauer ein, weil derselbe sich als ein dem Unterricht in den untern Classen des Gymnasiums, die Secunda eingeschlossen, entsprechender von selbst kennzeichnet. Im Griechischen wird gegenwärtig Homers Odyssee und Xenophons Anabasis, im Lateinischen Cicero getrieben. Die Unterrichtsstunden liegen von 6—7, von 8—12 Uhr Vormittags, und an zwei Tagen Nachmittags von 2—4 Uhr. Die Zahl

der Stunden beträgt wöchentlich 30—34. Der Unterricht wird von den Oberhelfern und den Anstaltslehrern ertheilt. Die feste Anstellung einer höhern Lehrkraft ist sehr gewünscht, aber noch nicht gelungen. Auch der Unterricht der Anstaltskinder beginnt um 6 Uhr. Er dauert von 6—7, sodann mit und ohne Verbindung mit der Morgenandacht von 8—9 Uhr, dreimal die Woche von 9, resp. 10—12 Uhr. Einzelne Stunden werden nach 5 Uhr Nachmittags gehalten. Im Winter fallen jene Stunden von 9, resp. 10—12 Uhr weg und es treten die Abendstunden von 5—7, resp. 8 Uhr an ihre Stelle. In der ersten Knabenclasse wird gelehrt: alttestamentliche Geschichte in 2, Lesen des Evangeliums in 1, Katechismusunterricht (zugleich Vorbereitung auf die vom Kirchspielsgeistlichen zu vollziehende Confirmation) in 3, Geschichte in 3, Geographie in 2, Naturkunde in 2, Deutsch in 3, Lesen und Schreiben in 6, Rechnen 3, Singen in 3 und Zeichnen in 2 Stunden, was für den gesammten Unterricht 30 Stunden ergiebt. Die zweite Knabenclasse hat statt des Zeichnens 2 Rechenstunden mehr. In der dritten und vierten Knabenclasse ist dieselbe Zahl der Religionsstunden und Singstunden, für Geschichte, Geographie und Naturkunde je nur eine Stunde, dagegen 6 Stunden für Rechnen, 12 für Lesen und Schreiben, im ganzen ebenfalls 30 Stunden. Die Mädchen haben bei wesentlich denselben Unterrichtsgegenständen nur 24 Stunden wöchentlich. Was in der Schule durchgenommen und aufgegeben wird, das müßen die Kinder unter Leitung der Brüder in den Familien wiederholen und einüben. — Ist für den Unterricht der Kinder ein sicherer Maßstab durch die Volksschule gegeben, so kann es sehr fraglich erscheinen, wie viel oder wie wenig der Unterricht, den die Brüder empfangen, zu leisten habe. Wie verschieden ist die Bildung, welche die Zöglinge mitbringen, wie verschieden die Aemter, zu denen sie einst sollen berufen werden! Wir glauben in Bezug auf das Maß dessen, was an Wissen den Brüdern beigebracht und auf die Weise, wie der Unterricht gegeben wird, einen gesunden Tact an dem Rauhen Hause rühmen zu dürfen. Wenn wir den Eindruck, den Seminarzöglinge und Rauhhäusler Brüder auf uns machten, mit einander vergleichen, so müßen wir sagen, daß die Rauhhäusler uns bei geringerem Angefülltsein mit möglichst viel unverdautem Stoff gebildeter, die Seminaristen bei größerer Blähung mit Wissen ungebildeter erschienen. Uebrigens waren nicht wenige Rauhhäusler Brüder schon vor ihrem Eintritt examinirte Lehrer, viele andere haben nachher vor preußischen und andern Schulbehörden ihr Lehrerexamen mit Ehre bestanden. Noch andere haben Wissen und Bildung genug gehabt, um in Nordamerika Prediger unter den Deutschen zu werden. Der Unterricht der Brüder fällt im Singen, in den Bibelstunden nach der Hausandacht, im Evangeliumlesen und Katechismus mit dem der Kinder zusammen. Besonderen Unterricht empfangen die Brüder im Lesen und Auslegen der Bibel drei Stunden wöchentlich. In diesen Stunden sind alle Zöglinge der Brüderanstalt vereinigt. Für allen weiteren Unterricht sind sie in der Art in zwei Classen getheilt, daß, während die eine derselben die Kinder mitarbeitend je einen halben Tag beaufsichtigt, die andere besonderen Classenunterricht empfängt. Dieser Classenunterricht besteht in Geschichte des alten Testaments, 4 Stunden wöchentlich nach Kurtz Leitfaden und Bertschs (eines ehemaligen Oberhelfers) Tabellen. Diejenigen Brüder, welche den Cursus im alten Testamente genügend absolvirt haben, haben statt der biblischen Geschichte: 2 Stunden Geschichte, namentlich deutsche, und 2 Stunden Kirchengeschichte, insbesondere der 3 ersten Jahrhunderte und der Reformation, unter Benützung von Westermeier; für die jüngeren Brüder Geschichte des neuen Testaments 2 St. resp. 3 St. unter Mitbenutzung von Kurtz; Geographie: 2 St. nach Seltens Leitfaden und Stielers Handatlas; Naturkunde: 2 St. im Sommer Naturbeschreibung nach Baumann, im Winter Naturlehre nach Krüger; deutsche Sprache, 3 St. was die Grammatik betrifft, nach Bohm und Steinert. Zusammenhängenden Unterricht über Wesen und Aufgabe der innern Mission giebt im Sommer der Vorsteher früh von 6—7 Uhr und in diesen Stunden empfangen die Zöglinge die tiefsten Anregungen

und Belehrungen. Für die reifsten Zöglinge wird nach Vilmar Geschichte der deutschen Literatur vorgetragen. Dreimal wöchentlich findet eine Unterrichtsbesprechung statt. Für den Gesangunterricht wird besondere Anleitung gegeben, nach Bedürfnis Violinstunde, auch Unterricht im Englischen für die nach Amerika bestimmten Brüder. — Was im gewöhnlichen Leben so schwer zu erreichen ist, daß die Familie die Schule unterstützt, das fällt im Rauhen Hause nicht schwer, wo die Brüder gemeinsam mit den Kindern der Schule in die Hände arbeiten. Die treffliche Hausbibliothek mit ihren Lebensbeschreibungen, namentlich vaterländischer Helden, und ihren guten Volksbüchern trägt zur Weiterbildung das Ihrige bei. Und doch wird nicht alle Feierzeit über den Büchern versessen. Es wird im Rauhen Hause tüchtig geturnt und zwar familienweise, im Sommer beim Baden geschwommen und zwar von der ganzen Knabenschaar und allwöchentlich einmal unter kunstgerechtem Trommelschlag, auf welchen immer 4 Knaben sich verstehen müßen, exercirt; hölzerne Gewehre werden dazu benutzt. Alle Brüder und Knaben müßen Theil nehmen. An militärisch geschulten Brüdern fehlt es nie und der Verfasser dieses Artikels muß gestehen, daß das Aufmarschiren des Rauhhäusler Corps in sicherem Tempo unter Absingung eines frischen Marschliedes alle Vorurtheile von krankhaftem Pietismus verscheucht und die Hoffnung erweckt, daß hier eine tüchtige Jugend, auch im Kampfe tapfer, heranwächst. Wir schließen den Bericht über die Schule mit Wicherns Worten: „Ein noch wirksameres geistiges Förderungsmittel der Kinder im Bunde mit der eigentlichen Schule (als die Lectüre) ist der Geist der Gemeinschaft, der unsere Jugend in engeren und weiteren Kreisen des Hauses, dem sie gliedlich angehören, umweht und trägt und bewegt, und ohne Künstelei und ohne besondere Einrichtungen ihr Lebenselement wird. Diese Verflechtung der Kinder in so mannigfache, ihren innern und äußern Verhältnissen entsprechende gemeinsame Interessen weckt so unvermerkt, als absichtslos und allmählich in ihnen Aug und Ohr und Herz und Sinn, um sich der edleren Lebensgüter freuen zu können, die als natürliche Früchte aus dem reichbelaubten Baume des gemeinsamen Lebens, unter dessen Schutz sie hier stehen, ihnen entgegenwachsen und in den Schoß fallen. Man denke dabei an den Einfluß des von der Liebe getragenen und ihnen, den Kindern, in Hingabe gewidmeten Verkehrs seitens der erwachsenen Hausgenossen. Sie werden dadurch ohne Schule und doch in einer reichen Lebensschule emporgehoben in eine ihnen bis dahin unbekannt gebliebene, ihnen nie nahe getretene Welt, die aber jetzt ihre Thore ihnen rückhaltslos öffnet. Nach dieser Richtung wirkt alles zusammen. Man denke nur beispielsweise an die Gespräche und Mittheilungen der aus allen Theilen des Vaterlandes hier gesammelten anwesenden Brüder, an die brieflichen und sonstigen geistigen Anregungen, die sich aus der Zusammengehörigkeit des Ganzen mit den über drei Erdtheile hin verbreiteten entsandten Brüdern ergeben, an das geregelte, Kräfte und Zucht übende Arbeitsleben in Werkstatt, Garten und Feld, an die schöne Natur, die hier zu jeder Jahreszeit ihre neue Herrlichkeit so wohlthuend und mannigfach erfreuend entfaltet, an die fröhlichen Familien- und Hausfeste, bei denen das Gemüth und die geschwisterliche Liebe der Knaben und Mädchen so manche Nahrung findet, dazu an die ernsten und erhebenden Feiern der heiligen Zeiten des Kirchenjahres, Ostern, Pfingsten und Weihnachten, in denen das Leben des Hauses als einer großen Gesammtfamilie sich steigert und im Vollbewußtsein des lebendigen Verbundenseins mit dem lebendigen Christenvolk jedesmal alle Gemüther mit überreichem Segen erfüllt. Vor allem kommt hier in Betracht die Entlastung der Gemüther von Sorgen und Sünden aller Art, das Walten der Güte und des Ernstes, mit dem das Evangelium in reichem Maße seine Gaben und Güter über alle in Wort und That, in Geist und Kraft vertheilt. Man fasse das alles zusammen und wer wird nicht erkennen, daß der harmonische Zusammenklang all dieser Töne das innerste Leben der Zöglinge, Gedanken und Gesinnungen weckend, erfassen und weiterführen und daß aus dem Zusammenwirken aller dieser Momente mit der Schule eine Bildung hervorgehen

muß, an der freilich die Schule, der also in die Hand gearbeitet wird und die sich also in die Hand arbeiten läßt, ihren wesentlichen Antheil hat, aber schließlich zu bekennen hat, daß sie eben nur eines der Gefäße ist, in denen der neue Wein des neuen Lebens den Kindern dargeboten wird." Ein anderes dieser Gefäße, ein überaus köstliches, haben wir jetzt noch besonders zu betrachten:

4. Die Feste. Es ist uns manchmal, wenn uns auf den Festen des Rauhen Hauses der in dieser großen Familie wehende Geist recht kräftig anwehte, zu Muthe gewesen, als hätten wir dieses Geistes schon anderwärts einen Hauch verspürt. Es ist ja freilich der freudige Geist der im Evangelium sich frei und froh fühlenden Gotteskinder, der hier weht, wie er überall, wo Christen wohnen, wehen sollte. Aber dieser Geist offenbart sich in mannigfaltigen Gaben — und ein ganz Eigenthümliches ist doch der Rauhhäusler Familiengeist. Woher hat er seine Eigenthümlichkeit? Wir haben auf das geistige Patronat schon hingewiesen, welches der nahe beim Rauhen Hause in Gott ruhende „Wandsbecker Bote" über die Anstalt übt: von seiner Lust und seinem Geschick, Feste mit den einfachsten Mitteln zu feiern, indem das Gemüth und der aus dem Gemüthe kommende Humor in kleinste Dinge tiefen Gehalt legt und darum in ihnen findet, haben die Rauhhäusler etwas geerbt, wie sie denn seine Lieder besonders gerne singen. Auch darauf haben wir hingewiesen, wie bei der Gründung der Anstalt Johann Falks Vorbild gewirkt hat: die diesem Manne eigenthümliche Verbindung des Christlichen und Poetischen und volksthümliche Gestaltung des festlichen Christenlebens in Lied und Spruch, die frische, fromme Kindlichkeit jenes Bahnbrechers auf dem Gebiet der Rettungsarbeit klingt im Rauhen Hause nach: wie auch seine Lieder dort in besonders frischem Gebrauch sind. Aber diese geschichtlichen Einwirkungen reichen doch zur Erklärung des Rauhhäusler Familiengeistes nicht aus. Er ist nur aus der Persönlichkeit dessen zu begreifen, der die Anstalt gegründet und der das Vorbildliche jener Männer sich lebendig zu eigen gemacht hat. Wicherns Persönlichkeit ist es, die sich, wie in das Leben des Rauhen Hauses überhaupt, so in die Feste desselben tief eingedrückt hat. Seiner Gabe, dem quellenden Leben das Gefäß zu geben, der Mannigfaltigkeit zur organischen Gliederung zu verhelfen, die höchsten Gedanken christlicher Anschauung mit den kleinsten Dingen des täglichen Lebens zu verbinden, sein Humor, der nach der Arbeit für das Große und Ganze sich gerne in liebevollem Spiel zu dem einzelnen Kinde herabläßt, seine freie christliche Anschauung, nach welcher er bei tiefstem Ernste des Glaubens, des Gebetes, der Arbeit fortwährend in Wort und That gegen das sogenannte „Pietistische" im Christenthum protestirt, seine Lust an dem Volksthümlichen, seine Liederlust und das alles in einem Manne, der zur Zeit die Geschichte des Rauhen Hauses noch in seiner Person trägt, hat das festliche Leben, wie wir es im Rauhen Hause finden, hervorgerufen und ihm so starke Wurzeln verschafft, daß auch ohne seine Gegenwart der festliche Klang und Odem nicht fehlt. Wir haben schon darauf hingewiesen, daß jedes einzelnen Kindes Geburts-, Tauf- und Eintrittstag im Hausgottesdienst genannt und dadurch gefeiert wird. Tritt schon in diesem ersten Keime einer Feier das hervor, was eigentlich jedes wahrhaftigen Festes Grund und Inhalt ist, die Geschichte des Feiernden, so sind die Familienfeste, die wir nun näher zu betrachten haben, wesentlich die Feiern der Familiengeschichte und der Geschichte des Hauses, in welchem die Familie wohnt. Das „Festbüchlein des Rauhen Hauses," von Wichern verfaßt, ist eine Chronik des Rauhen Hauses, aber so daß die Geschichte der ganzen Anstalt in die Geschichte der einzelnen Häuser zerfällt, so wie diese Geschichten an den Familienfesten vor der ganzen Hausgenossenschaft vorgelesen werden. Wir geben die Grundlinien, in welcher solch eine Familienfeier verläuft. Es ist z. B. das Fest der beiden Mädchenfamilien, welche in den „Schwalbennestern" wohnen. Zu einer Familienfeier erläßt man keine öffentliche Einladung. Nur die beiden „Patronatsfamilien," welche in Hamburg wohnen, haben einem oder dem andern Freunde von der Festlichkeit gesagt, bei welchem sie die Wirthe sind.

Wir begeben uns in den ersten Nachmittagsstunden hinaus. Es ist der 25. Juni, ein heller, schöner Sommertag. Der Weg führt an Hunderten von Gärten mit unzähligen Rosen vorbei unter schattigen Bäumen hin. Wiesen und Felder, die wir sehen, stehen in üppigstem Wuchs. Und das Gebiet des Rauhen Hauses trieft vom Segen Gottes. Die Beete des Gartens prangen in Fülle, die Fruchtbäume haben Früchte die Menge angesetzt, die Blumengärten stehen im vollen Schmuck. Wir eilen zunächst nach dem Betsaal, wo sich die ganze Hausgenossenschaft der Anstalt versammelt. Wir singen: „In dir ist Freude in allem Leide, o du süßer Jesus Christ," es wird gebetet, ein Schriftwort gelesen, aber der Kern der Feier ist die Geschichte der Familie und des Hauses, welche der Vorsteher oder Inspector aus dem Festbüchlein vorliest, mancherlei Interessantes dem gedruckten Worte in lebendiger Rede hinzufügend. Das Mädchenhaus ward 1842 begonnen, in dem Jahre des großen Hamburger Brandes. Wie tritt auf einmal die Erinnerung an diese gewaltige Heimsuchung der Vaterstadt in den festlichen Kreis herein! Und wie innig ist die Geschichte, die heute erzählt werden soll, mit der vaterstädtischen Geschichte verflochten! „Unser Betsaal ward eine Herberge, Männer, Frauen, Kinder, Arme, Wohlhabende, Verlassene, sich Suchende, sich Findende weinten in demselben Thränen der Angst und Freude." Vierundzwanzig Kinder wurden zur Aufnahme gemeldet und für keins war Raum. So mußte man bauen — und die Schwalbennester wurden gebaut. Im März 1843 konnte die Kranzrede gehalten werden. Zum Kranzredner ward der erste Rauhhäusler Zögling, der gerade als Tischlergeselle in die Anstalt zurückgekehrt war, gewählt. Auch die Kranzrede, in leichten Reimen eine lebendige Geschichte des Rauhen Hauses, wird ganz oder zum Theil wieder vorgelesen. Und dann kommt die Geschichte des Einzugs in das Neuhaus, welchem der Auszug aus dem alten Rauhen Haus vorangieng. Wie damals so wird auch heute ein helles, hohes „Nun danket alle Gott" angestimmt und der Betsaal verlassen. Nun ziehen wir alle zu den „Schwalbennestern." Alle Thüren und Fenster stehen offen zum fröhlichen Ein- und Ausflug. Das Haus ist reich mit Guirlanden und Kränzen außen und innen geschmückt. Wie blank ist alles gescheuert! Wie wohl alles geordnet! Wie schön sind die heiligen Bilder in frisches Grün und bunte Blumen eingerahmt! Und wie hat die Liebe der einzelnen Kinder aus den eigenen Gärten die Blumen geholt, um auch das Einzelnste des Geräthes mit einem festlichen Schmuck zu versehen. Aber der Tag ist heiß und lange halten wir uns in den Stuben nicht auf. Draußen unter den schattigen Bäumen ist eine große Tafel gedeckt — nicht für die ganze Hausgenossenschaft, sondern nur für die Mädchenfamilien. Die Knaben, nachdem sie im Betsaal mitgefeiert und das Haus der Mädchen sich betrachtet, ziehen von Oberhelfern und Brüdern geführt hinaus, um in der kühlenden Flut ein frisches Bad zu nehmen. Wir aber setzen uns zum festlichen Mahle. Die Frauen Patroninnen bewirthen uns. Ihre Töchter und Söhne helfen. Auch ihre Dienstmädchen sind mit herausgekommen, schwer mit Körben beladen. Ein Lied klingt nach dem andern, nicht bloß geistliche, sondern auch frische Natur- und kräftige Vaterlandslieder. Wer etwas zu erzählen weiß, thut es. Dann halten wir unter Gesang einen Umzug von Haus zu Haus. Wie klingt der Gesang so laut und frei durch die Gärten! Und wenn endlich die Gäste zu der Stadt zurück müßen, dann geben die feiernden Familien das Geleite bis zur großen Eiche an der Landstraße. Scheidende und Bleibende sind in der fröhlichsten Stimmung, in welcher das schöne Fest noch lange nachklingt. In ähnlicher Weise feiern die sämmtlichen Familien im Laufe des Jahres ihren Stiftungstag. — Der Stiftungstag des Rauhen Hauses selbst giebt Anlaß zu einem Feste von größerer Ausdehnung. Es ist die Zeit des schönsten Herbstwetters, der 12. September. Heute merken wir schon bei dem Gang aus der Stadt nach dem Rauhen Hause in all der Menge von Menschen viele liebe befreundete Gesichter solcher, die mit uns dieselbe Straße ziehen. Ein blauer Himmel, sonst in Hamburg nicht häufig, lacht doch im September gerne über der Stadt und ihrer Umgebung — und unter dem reinen

Herbſthimmel, wie liegt das Rettungsdorf friedlich, freundlich da! Es iſt uns, als hätten wir nirgends die Obſtbäume reicher mit Früchten beladen, als hätten wir die Aepfel nirgends lachender geſehen. Und die Herbſtfarben — wie ſpielen ſie im Sonnenſchein, namentlich an dem wilden Wein, der die Häuſer hinaufrankt! Wir durchſchreiten die Gärten und finden uns im Betſaal dichtgedrängt nicht nur mit den Rauhhäuslern, ſondern mit vielen lieben Freunden zuſammen, die wir in der großen Stadt kaum je ſo auf einem Punct gemeinſamer Feier zuſammenhaben können. Wichern iſt noch anweſend und leitet die Feier. Er bindet ſich heute nicht an das gedruckte Wort in der Feſtgeſchichte. Die drei und dreißig Jahre ſeit der Gründung des Rauhen Hauſes, da er mit ſeiner Mutter und ein paar Knaben in dem Hauſe einzog, ein ganzes Menſchenalter, treten vor ſein geiſtiges Auge. Welche Schmerzen und welche Freuden ſchließt dieſe Zeit in ſich! Aus dem Senfkorn iſt ein Baum geworden, der weit ins deutſche Land hinein und über die Grenzen hinaus ſeine Zweige erſtreckt. Aber während das Wachsthum der Anſtalt zum Preiſe Gottes mahnt, iſts eine wehmüthige Thatſache, daß von den erſten Freunden derſelben einer nach dem andern ins Grab ſinkt. Wir fühlen uns durch die aus der Fülle perſönlichen Erlebniſſes geredeten Worte im Innerſten ergriffen und geloben uns, dem Rauhen Hauſe unter allen Wechſeln der Zeit gute Freundſchaft zu halten. Nach der Feier im Betſaal wird ein Umzug gehalten. Ein Bruder giebt das Zeichen mit der Trompete, wohin der Zug ſich richten ſoll. Die ſingende Hausgenoſſenſchaft geht voran, die ganze Verſammlung der Freunde folgt. Die mannigfaltig verſchlungenen Wege, die unter den Bäumen ſich hinziehen, ſind für ſolche Umzüge und ihre maleriſche Geſtaltung beſonders günſtig. An das alte Rauhe Haus begeben wir uns zuerſt. Noch immer ſteht es unter ſeinem Strohdach, eine beſcheidene Hütte. Noch immer iſt es von der gewaltigen äſtereichen Kaſtanie beſchattet. Aber der Stamm des Baumes ſcheint altersſchwach die Aeſte nicht mehr zuſammenhalten zu können. Sorgfältig iſt er an einigen Stellen mit heilenden ſchützenden Salben und Verbänden verſehen und mächtige Eiſenbande halten die Aeſte zuſammen. Wie lange wird er noch ſtehen? ſo fragen wir beſorgt, haben aber die getroſte Zuverſicht, daß die Anſtalt ſelbſt ein Baum ſei, gepflanzt an Waſſerbächen, deſſen Blätter nicht welken. Es iſt ein feſtlicher Genuß, Wichern beim Umzug durch die Anſtalt bei jedem einzelnen Hauſe die Geſchichte erzählen zu hören. In all dieſen Einzelnheiten — wie viele Durchhülfe Gottes! Vor dem Betſaal und der grünen Tanne iſt ein grüner Raſen unter Obſtbäumen — dorthin wendet ſich der Zug als zu ſeinem Ziele. Hier ſind die Tiſche für die ganze Anſtalt gedeckt. Das Aepfelfeſt iſt mit dem Feſte des Rauhen Hauſes verbunden. In Körben ſtehen die Aepfel bereit, in andern Backwerk. Beides wird vertheilt und das beſcheidene Mahl gewürzt durch Geſang und fröhliche Unterhaltung der Hausgenoſſen, die von den Freunden im bunten Gewimmel feſtlich umkränzt ſind. Zur Charakteriſtik des Rauhen Hauſes gehört weſentlich auch der jährlich unternommene „große Spaziergang," an welchem ſich alles im Rauhen Hauſe betheiligt. „Das Ziel iſt jedesmal das mehrere Stunden entfernte ſchöne wieſen- und waldreiche Reinbeck. Die Tradition, die ſich gebildet hat, fordert alljährlich dieſelben Lagerplätze, dieſelben Spiele in den herrlichen Buchenwäldern, in denen die Lieder ſo herrlich ſchallen und in deren Dickicht die Fülle der Beeren wächst, um derenwillen der Wald in freieſter Weiſe von den ſich weithin zerſtreuenden Hausgenoſſen durchſchweift wird. Das Signal der Trompete führt zuletzt alle wieder zuſammen und wenn einmal einer geſucht werden muß, ſo ſind es allein die ſüßen Beeren, die ihn ſich haben verſpäten laſſen. Die Liebe und das Vertrauen ſind an dem Tage die alleinigen Hüter, deren Amt für ſolche Zeiten kein anderer würde übernehmen können." — Außer dieſen Feſttagen giebt es noch andere für das ganze Rauhe Haus, ſei es, daß der 18. October zu einer vaterländiſchen Feier die Hausgenoſſen zuſammen ruft, ſei es, daß ein Freund der Anſtalt dieſelben zu ſich einlädt, ſei es, daß die Hausgenoſſenſchaft in ein feſtliches Ereignis

in der Familie des Vorstehers feiernd mit hineingezogen wird. — Wir eilen aber voran, um zu zeigen, wie die großen Feste der Christenheit neben der kirchlichen Feier eine eigenthümliche Feier im Rauhen Hause hervorrufen. Mit dem ersten Advent, einem der allgemeinen Communiontage der Brüderschaft, beginnen die Adventsandachten. „Das ganze Haus versammelt sich dazu unmittelbar vor der Mittagsstunde auf 8—10 Minuten im Betsaal. Es wird ein kurzer, auf die Adventfeier bezüglicher Abschnitt aus der heiligen Schrift gelesen und ein Vers aus einem Adventslied gesungen. In dieser Versammlung aber wird unter dem stillen Jubel der Kinder, die längst darauf gewartet, das erste Adventslicht auf dem Kronleuchter des Betsaals angezündet. An den folgenden Tagen und weiter bis Weihnachten wird täglich ein neues hingethan, so daß der Lichterkranz sich immer voller erschließt und von Tag zu Tag zugleich immer sichtbarer verkündigt, was die Gemüther aller Kinder, aber auch aller derjenigen, die sie lieb haben, erfüllt: daß nämlich die Herrlichkeit der Weihnachten immer näher herankommt. Zugleich hat schon vor dem Advent der Klang der Freude athmenden Weihnachtslieder in den Familien und den Werkstätten der Knaben, in den Wohnstuben der Mädchen begonnen." Die Schule, die Arbeit, das Familienleben wird nun von dem Weihnachtsglanze durchschimmert. Namentlich gilt das stille Schaffen der Brüder und Kinder der wechselseitigen Weihnachtsbescheerung. Sorgfältig bewahrt eine Familie vor der andern ihr Geheimnis und geheimnisvoll wird von Brüdern und Kindern bis gen Mitternacht geschnitzt und gehämmert und gemeißelt. Zur Armenbescheerung steuern nicht nur die Freunde in Hamburg und sonstorts, sondern alle Hausgenossen, die Kinder mit inbegriffen bei. Am letzten Adventssonntage ladet jede Familie ihre Armen, die in der Nähe der Anstalt wohnen, zum Feste ein. Am heiligen Abend stellen die einzelnen Familien die geheimnisvollen Arbeiten auf, so daß der einzelne allen und alle den einzelnen Freude machen. Am Festtag Morgen versammelt sich das ganze Haus im öffentlichen Gottesdienste der Kirchengemeinde: am Nachmittag aber beleben sich die Häuser und Gärten mit den hinzukommenden Festgästen, von denen die meisten seit so vielen Jahren allen wohl bekannt sind, als gehörten sie zum Rauhen Hause, und sie gehören in Wahrheit dazu. Es ist für die Bewohner der großen Stadt ein wahrer Genuß, den winterlich schmutzigen Straßen und dem Gewimmel durcheinander wogender Menschen entronnen, in der Stille des Rauhhäusler Gebiets zu weilen: und wenn, wie so oft auf Weihnacht, duftiger Reif die Tausende von Bäumen in den Gärten und um dieselben her überzogen hat und wenn die Sonne durch zarten Nebelschleier die weißen Bäume lieblich anglänzt — in der That, das ist ein unvergleichlicher Anblick. Aber wir treten auch heute in den Betsaal. Heute sitzen im Halbkreis in der vordersten Reihe vor dem Pult die armen Freunde des Rauhen Hauses, meist sehr alte Leute. Die Räume sind in bunter malerischer Gruppirung überall mit Menschen erfüllt, namentlich auch mit Kindern. Hinter dem Pult steht ein riesiger Tannenbaum, mit vielen Lichtern und weißen Lilien kunstreich geschmückt. Die heilige Festgeschichte von der Geburt Jesu Christi wird gelesen und erklärt, eingerahmt und durchflochten von den schönsten Weihnachtsliedern: „Es ist ein Ros entsprungen," „Gelobet seist du Jesu Christ," „Stille Nacht, heilige Nacht," „O du fröhliche, o du selige, gnadenbringende Weihnachtszeit." Nach dieser Feier des Wortes und Liedes wird den Armen bescheert. Auf die Tafel, die vor dieselben gestellt ist, tragen nun die Kinder die Gaben herzu: Brod, Kleidungsstücke, Anweisungen zu Kohlen und Torf. Zu dem Charakteristischen der Feier gehört die Absingung eines Lieds während der Vertheilung der Gaben, eines Lieds, dessen zwei erste Verse Johannes Falk gedichtet und dessen acht folgende Verse die Rauhhäusler Dichtkunst hinzugefügt hat. „Urquell selger Himmelsfreuden, Jesus, dem mein Herz entbrennt: dich zu speisen, dich zu kleiden, sei mein Heiland mir vergönnt. — Die ihr Brod dem Armen brechen, ihm eröffnen Herz und Thür, ja zu denen wirst du sprechen: Seid gesegnet, kommt zu mir." Nachdem in dem Liede die Gnade des Heilands, der

arm geworden, um uns reich zu machen, gepriesen worden, singen die Knaben: „Schwestern, weiht ihm Herz und Hände, der so wunderbar uns liebt“ und die Mädchen erwiedern: „Brüder, liebet ihn ohn Ende, der sich uns zu eigen giebt.“ Und alle schließen: „Laßt in Noth und Tod uns schwören, Jesus Christ mit dir vereint, abzutrocknen Menschenzähren, wo ein Bruderauge weint.“ Wir müßen gestehen, daß uns niemals eine Festfeier tiefer ergriffen zu inniger, heiliger Freude, als Weihnacht im Rauhen Hause. Man bringt ja dann freilich die festliche Stimmung schon mit. Aber was sie so sehr erhöht, das ist die Geschichte, die vor unsern Augen abgebildet ist, die immer sich wiederholende Weihnachtsgeschichte, die in Wort und Lied, in den seligsten und reinsten Klängen, in den schönsten Sinnbildern und vor allem in den Menschen, den Rettenden, die selbst gerettet worden sind, den Freunden der Anstalt, den Brüdern, den Kindern, den Armen, in diesem bunten, durch Alter, Bildung, Lebensstellung überaus verschiedenen, aber im Preise der Weihnachtsgnade einigen Gottesvolk vor uns steht. — Nach einer Pause von zwei Stunden, welche die Freunde des Hauses in traulichem Zusammensein zubringen, folgt dann die den Kindern der Anstalt bestimmte Bescheerung, zu der Knaben und Mädchen versammelt sind, auch viele der ausgetretenen Zöglinge aus Hamburg, die Lehrlinge alle. Und namentlich nehmen die Eltern der Kinder an dieser Feier Theil. Die gottesdienstliche Vorbereitung zu derselben ist die im Betsaal gehaltene. So kann jetzt ohne Weiteres die jubelnde Kinderschaar in die von Lichtern glänzenden weiten Räume des Arbeitshauses eingelassen werden. Familienweise wird bescheert und jeder Familientisch enthält die Gaben für die Einzelnen, neben dem, was das Haus bietet, auch solches, was von den fernen Eltern gesandt worden ist. Auch hier bilden die Lieder zwischen dem Betrachten der Bescheerung, darunter so viele Kunstwerke der Brüder und Kinder, die Ruhepuncte. Ein kurzes Abendgebet schließt dann inmitten aller Hinzugekommenen den Freudentag. Am zweiten Festtage besuchen die Hamburger Kinder dann ihre Eltern. — Am Neujahrstag, an welchem die Jahressprüche vertheilt werden, sammeln sich Abends alle Hausgenossen: es wird gelesen und gesungen, die letzten Aepfel, Nüsse und Kuchen werden gespendet, die Lichter werden noch einmal angezündet und ausgebrannt. Nach dem Abendgebet, bei dem „gute Nacht“, erhält jedes Kind und wer sonst will, ein Zweiglein von der grünen Tanne zur letzten Erinnerung an das Fest und als Hoffnungszeichen, daß Weihnacht wieder kommen wird, und der Baum wird dann weggeräumt. — In die in besondern Andachten gefeierte Passionszeit fällt die Confirmation am Sonntag Judica und die gemeinsame Abendmahlsfeier am stillen Freitag. Und am freudenreichen Ostermorgen begiebt sich in der heiligen Frühe beim Aufgang der Sonne das gesammte Haus auf die Gräber des Hauses, die der Friedhof von Ham in sich schließt. Der Weg dahin ist ein ländlich schöner, durch Wiesen und Gärten, unter schönen Bäumen. Die Gräber sind der Grabstätte des Hauses Sieveking ganz nahe, das dem Rauhen Hause so innig verbunden ist. Dort ruht auch die „Hamburger Tabea,“ Amalie Sieveking, dort ruht der Mitbegründer des Rauhen Hauses, der Syndicus Sieveking. Und die Gräber sind überschattet von Bäumen, die einst in Matthias Claudius Garten standen und die, als derselbe nicht länger bestehen konnte, hieher gerettet worden sind. Es ist eine köstliche Feier in der Morgenstille, die nur vom Gesang der Vögel unterbrochen wird. Das Osterevangelium wird gelesen, ein Gebet gesprochen und ein Osterlied gesungen. — Kommt Pfingsten, so wird das Rauhe Haus mit Maien geschmückt. Und dann bietet erst das Fest der Reformation am 31. Octbr. neuen Anlaß zu besonderer hausgottesdienstlicher Feier. In den für jene Woche anberaumten ganz kurzen Versammlungen im Betsaal wird unter dem Schalle der Heldenlieder unserer Reformation, wie sie Luther und seine Genossen dem deutschen Christenvolk gesungen, das große Bekenntnis unsrer Kirche, das die Väter vor Kaiser und Reich zu Augsburg gethan, gelesen. Und in der Schule wird zu derselben Zeit das Leben Luthers erzählt. So kommt das Kirchenjahr zu Ende, damit die Adventsfreude in ein neues einführe. Der

festliche Klang und Ton aber, der durch das Haus geht und in welchem den jedesmaligen Bewohnern die Geschichte des Reiches Gottes und die Geschichte der Anstalt ergreifend vor die Seele tritt, er ist die idealste Charakteristik des Hauses, weswegen wir ausführlicher davon reden mußten. — Des Lebens Höhe ist das Fest und des Festes Höhe das Lied, das aus der preisenden Seele zu Gott sich aufschwingende Lied. Wo das Leben so häufig auf die ungesuchteste Weise zum Feste sich erhebt, wie im Rauhen Hause, da darf man einen hellen, hohen Klang des Liedes erwarten. Es sei verstattet, um die Eigenthümlichkeit jener Anstalt auch damit zu zeichnen, zum Schluße des über die Feste Gesagten ein Wort über die Lieder des Rauhen Hauses, wie sie unter dem Titel „unsre Lieder" 1861 zum drittenmal im Druck ausgegangen sind, hinzuzufügen, und zwar ein Wort, das wir schon vor Jahren ausgesprochen haben, „Wichern hätte die öfter, bald in feindlichem, bald in freundlichem Sinne ausgesprochene Meinung, als ob in der innern Mission, wie er sie betreibt, der Pietismus sich zur That ausprüge, durch nichts kräftiger widerlegen können, als durch diese Liedersammlung. Er ist sich sehr wohl bewußt, daß in der heutigen christlichen Liebesthätigkeit nicht nur Luthers Reformation fortwirkt, sondern auch jene lebensmächtige Wiederanknüpfung an die tiefsten ethischen Impulse der Reformation, jenes ritornar al segno, das wir Spener-Francke'schen Pietismus nennen. Aber das ist das Unterscheidende zwischen dem alten Pietismus und dem neu erwachten Christenthum, wie es auch außer dem Rauhen Hause sich tausend Stätten erobert hat, daß jener für die gesunde Fülle des volksthümlichen Lebens keinen Sinn hatte, dieses aber alles Erlösungsbedürftige und Erlösungsfähige zu ergreifen und zu durchdringen sucht. Diese Ueberwindung des krankhaft Pietistischen offenbart sich in schönster Weise in den vom Rauhen Hause dargebotenen Liedern. Da tritt der alte Glaube Luthers und Speners auf, der ein volles Bekenntnis und eine ganze Liebe zu dem Herrn hat, durch den alles geworden ist, aber auch eine volle Freude an den Creaturen, die durch ihn geschaffen, und an den sittlichen Ordnungen, die durch ihn aufgerichtet worden sind. Da wird Christus als die „hochgelobte Schönheit" erkannt, die vor allem durch Lied und Bild gefeiert werden soll, aber von der ein Glanz der Schönheit über alle Dinge ausstrahlt, die ihm nicht abgewendet sind. Die Sammlung enthält zunächst einen duftigen, frischen Strauß von Natur- und Wanderliedern, in denen die Seele dem Schöpfer ein helles Lob zujauchzt. Daß die Rauhhäusler, die so gern im Wandsbecker Holz lustwandeln, alles, was der „Wandsbecker Bote" Singbares hinterlassen, gern anstimmen, versteht sich von selbst; aber einen vollen Begriff von dem Reichthum und der Mannigfaltigkeit des zum Preis der Schöpfung Dargebotenen giebt doch erst die Thatsache, daß das Buch die frischesten, fröhlichsten, sinnigsten und innigsten Lieder von Göthe, Tieck, Uhland, Rückert, Eichendorff, Wilhelm Müller, Hoffmann von Fallersleben gesammelt und daß des „Knaben Wunderhorn" nicht wenig Beiträge dazu geliefert hat. Ueberhaupt hat das Buch einen vollen Zug aus dem Born des eigentlichen Volksgesanges gethan. Neben Liedern wie das rührende: „Es war ein Markgraf überm Rhein" erscheint eine Reihe geistlicher Volkslieder aus der schönen Paderborner Sammlung. Das Geistliche ist natürlich nur so weit in dem Buche vertreten, als es nicht schon durch das Kirchengesangbuch zu seinem Rechte kommt; doch ist noch immer die Zahl geistlicher lieblicher Lieder eine große. Daneben aber findet alles seinen Klang, was in einem Menschenherzen anklingt, auch der Scherz und Schwank, natürlich mit der durch den Charakter des Rauhen Hauses, als einer christlichen Erziehungsanstalt, gegebenen Beschränkung, also z. B. mit Ausschluß des Erotischen. Nicht ausgeschlossen aber — und das dürfte die Sammlung ganz besonders empfehlen — ist das vaterländische Lied in allen seinen gesunden Gestalten. Der Preuße findet sein: „Ich bin ein Preuße, kennt ihr meine Farben?" der Oesterreicher sein: „Gott erhalte Franz den Kaiser," der Hamburger sein: „Heil dir, Hammonia!" aber alle Deutsche finden schöne Kaiserlieder von Karl dem Großen, Heinrich dem Finkler, Friedrich Rothbart, und namentlich

die unvergeßlichen Lieder aus den Befreiungskriegen, wie sie Arndt, Schenkendorf und Körner angestimmt haben, die Lieder von Blücher, Gneisenau, Schill, Hofer, von den zu Wesel Erschossenen und den andern, welche dazu geholfen haben, den ersten Napoleon zu stürzen. Wer im deutschen Liederwald daheim ist, wird zugeben, daß eine schönere Sammlung deutscher Lieder für Jung und Alt schwerlich gefunden werden kann. In der That kann auch nur vom evangelischen Christenthum aus eine solche Sammlung zu Stande kommen; denn nur der evangelische Christ hat einerseits die Lust am geistlichen Gesang, an welchem das deutsche Volk so reich ist, andererseits den offenen, gesunden Sinn, der überall in den Werken unserer Dichter, wie in den Volksliedersammlungen und dem Volksmunde die schönsten Lieder aufzufinden vermag." (Gelzers protest. Monatsblätter, Bd. 16, S. 405 ff.)

Eine Anstalt, die auf Gottes Wort sich gründet und aus diesem Worte Geist und Leben schöpft, muß ihre Wirkungen haben. Die reformatorische Weise, in welcher der Stifter des Rauhen Hauses die Rettung des Volks durch das Evangelium in der Gestalt der innern Mission erfaßte, brachte es mit sich, daß die zunächst von ihm gegründete Anstalt der Ausgangspunct mächtiger Anregungen auf diesem Gebiete wurde. Die monatlich erscheinenden „Fliegenden Blätter aus dem Rauhen Hause", von Dr. Wichern herausgegeben, Organ des Centralausschusses für die innere Mission der deutschevangelischen Kirche, sind durch die trefflichen Aufsätze über Gegenstände der innern Mission, durch die theoretische Feststellung ihres Gebietes und durch die Mittheilungen über alle in dies Gebiet einschlagenden Thätigkeiten und Unternehmungen ein wesentliches Mittel jener Anregungen geworden. In tausend einzelnen Zügen geben sie ein klares Bild von einer Arbeit, die vor dem Geschlecht unserer Zeit den Beweis des Geistes und der Kraft für das Evangelium führt. Seit dem im Herbst 1848 zu Wittenberg gehaltenen ersten deutschevangelischen Kirchentag, auf welchem Wichern bei drohendem Volksuntergange die Volksrettung durch die aus dem Glauben kommende Liebe in allerhand Werken der innern Mission verkündete, ist das Rauhe Haus noch viel mehr als sonst als leuchtender Punct der Rettungsarbeit angesehen worden. Wer durch die Noth der Zeit ergriffen helfen wollte, ohne über Mittel und Wege recht Bescheid zu wissen, wandte sich dorthin, immer lebhafter wurden die Wünsche, Arbeiter der innern Mission aus der dortigen Brüderanstalt zu gewinnen, immer zahlreicher die Nachahmungen der Kinderanstalt in Hunderten von Rettungshäusern. Es liegt außer dem Zweck dieser Darstellung, die Wirkungen des Rauhen Hauses auf dem Gebiet der innern Mission überhaupt hier ausführlicher zu besprechen. Auch kann es nicht unsre Absicht sein, alle die Anstalten aufzuzählen, welche nach dem Vorbild des Rauhen Hauses eingerichtet worden sind. Der Artikel „Rettungshäuser" wird darüber Auskunft zu geben haben. Beispielsweise seien nur die Anstalten zu Mettray bei Tours in Frankreich, zu Klein-Mettray bei Zütphen in Holland, zu Zelienopel bei Pittsburg in Nordamerika, zu Bächtelen bei Bern in der Schweiz, und in Deutschland, um die kleineren Rettungshäuser zu übergehen, die Brüderanstalten zu Duisburg, Reinstedt bei Quedlinburg und Züllchow in Pommern genannt. Das aber sei ausdrücklich bemerkt, daß auf nichtdeutschem, namentlich auf französischem Boden, die Nachbildung des Rauhen Hauses nicht recht gelingen wollte, weil die tiefsten Gedanken dieser Anstalt nicht gefaßt wurden: das Recht der Individualität, die damit zusammenhängende Sammlung der Zöglinge in kleinen Familien von zwölf Kindern und die auf der christlich germanischen Werthschätzung der Individualität und der Familie beruhende Gestaltung der Wohnungen, die in den norddeutschen und zum Theil auch in den süddeutschen Dörfern nicht in geraden Straßen dicht zusammenliegen, sondern anmuthig unter Bäumen versteckt. Abgesehen von der anstaltsartigen Bauart der einzelnen Häuser hat man in Mettray Familien von 40 Knaben gebildet. Eine Pflege des individuellen Lebens, wie sie im Rauhen Hause stattfindet, ist bei solchen Familien nicht mehr möglich. — Wie das Rauhe Haus nachgebildet sein will, mit Ver-

ſtändnis ſeines tiefſten Gedankens, mit Berückſichtigung der eigenthümlichen localen und ſocialen Verhältniſſe, das hat diejenige Nachbildung bewieſen, die als eine ſelbſtändige Schöpfung aus dem Rauhen Hauſe hervorgegangen iſt — das evangeliſche Johannesſtift, bei Plötzenſee am Tegeler Forſte bei Berlin. Alles erinnert hier an das Rauhe Haus und iſt doch alles anders wie dort. Zunächſt berührt die Anſtalt wie die Mutteranſtalt durch die landſchaftliche Schönheit, die ſie ſchon hat und noch immer gewinnen wird, aufs angenehmſte. Die Nähe des Tegeler Forſtes und des Plötzer Sees gewährt die ſchönſten Spaziergänge und läßt die Nähe der großen Stadt vergeſſen. Die Häuſer der Anſtalt ſelbſt aber ſind auf einem 120 Morgen betragenden, von einem ſchiffbaren Canal begrenzten Boden erbaut, der, urſprünglich Fichtenwald und Moor, erſt allmählich cultivirt wird. Welche Entwicklungsfähigkeit hat dadurch die Anſtalt und welche Fülle tüchtiger Arbeit wird als Erziehungsmittel dadurch geboten! Auch hier ſind die einzelnen Häuſer nach dem wachſenden Bedürfnis entſtanden; außer dem Mutterhaus, in welchem der Inſpector wohnt und mit welchem der Betſaal verbunden iſt, und außer den Wirthſchaftsgebäuden, zählt die Anſtalt bis jetzt vier Familienhäuſer, Bethel, Düppelſchanze, Eulenburg und Johanneshülfe. Die Häuſer ſind geräumiger und etwas ſtattlicher gebaut, als im Rauhen Haus, mit etwas über 300 Cubikfuß Raum à Perſon für die Wohnzimmer und etwas über 400 Cubikfuß Raum für die Schlafzimmer, jedes in einem andern Stil. Auch hier gehen den Familien die Convicte der Brüder mit den theologiſchen Oberhelfern zur Seite. Aber während im Rauhen Hauſe die Kinderanſtalt das Erſte war, aus welcher die Brüderanſtalt hervorwuchs, gilt dem Johannesſtifte als nächſte Aufgabe „die Aufſtellung von befähigten Männern für jeden höhern oder niedern Dienſt der Armen-, Kranken-, Kinder-, Gefangenen-, Diaspora- oder verwandter Pflege, und, nach erfolgter rechtmäßiger Berufung ſeitens derer, welchen die Beſtimmung darüber zuſteht, deren Entſendung in Gemeinden, öffentliche, ſtaatliche, kirchliche Communal- oder Privatanſtalten und Privatvereine, oder wo ſonſt derartige Hülfe nachgeſucht werden wird.“ Wie die Anſtalt zunächſt nicht aus der vorwaltenden Rückſicht auf verwahrloſte Kinder hervorgegangen iſt, ſondern aus dem Bedürfnis nach Arbeitern der innern Miſſion, ſo entſcheidet bei der Aufnahme nicht die bereits eingetretene Verwahrloſung, ſondern Kinder, die aus irgend welchem Grunde die Erziehung des Elternhauſes entbehren müßen, werden aufgenommen. Namentlich ſind in dieſelbe Waiſen von im Kriege Gefallenen, aber auch Waiſen aus Pfarrers- und Beamtenfamilien eingeführt worden. Der Unterricht darf ſich darum theilweiſe auch höhere Ziele ſtecken, als in einer gewöhnlichen Rettungsanſtalt. Die Erziehung zur Arbeit iſt auch im Johannesſtift ein Hauptgeſichtspunct. Die Kinder ſollen ihre Hände — das heißt aber zugleich ihren Geiſt — in einer fruchtbringenden Weiſe gebrauchen und „durch Uebung den Adel auch der Handarbeit würdigen lernen.“ — Ueberhaupt iſt Arbeit, in jedem Sinne des Worts, eine Loſung, die vom Rauhen Hauſe ausgegeben wird. Und wenn wir die Wirkungen der Arbeit, die in der Anſtalt ſelbſt geſchieht, aufzählen wollen, ſo iſt eine der hauptſächlichſten die Gewinnung von Arbeitern für das Reich Gottes, insbeſondere für die Erziehung des Volkes und der Jugend. Wer kann berechnen, welch ein Segen von dieſen perſönlichen Arbeitskräften, von den „Brüdern des Rauhen Hauſes,“ als zu ſolcher Arbeit gebildeten, ganz derſelben ſich hingebenden Männern ausgeht? Mehr als ſiebenzig Brüder des Rauhen Hauſes arbeiten in Erziehungs-, insbeſondere in Rettungsanſtalten und in Schulen und nicht nur in Deutſchland, ſondern auch in der Schweiz, in Frankreich, in Rußland, in Serbien, in Conſtantinopel, Beirut und Nordamerika. An allen dieſen Stellen ſind die Brüder des Rauhen Hauſes die Vertreter einer Erziehung, die aus dem Evangelium ihre Kraft ſchöpft und mit freiem, evangeliſchem Geiſte das natürliche Leben, ſtatt es zu unterdrücken, zu heiligen trachtet. Ungefähr gleich groß mag die Zahl der Brüder ſein, welche unter den Gefangenen arbeiten, in dreizehn verſchiedenen Anſtalten der

Provinz Preußen, Pommern, Brandenburg, Sachsen, in Hessen, im Königreich Sachsen, in Württemberg, in Bremen und Mecklenburg. Neben der Arbeit in den Strafanstalten selbst bemühen sich die Brüder, eine heilsame Verbindung zwischen den Gefangenen und ihren Familien zu pflegen und über den Kindern derselben zu wachen. Die Krankenpflege hat von den Brüdern noch nicht in dem erwünschten Maße übernommen werden können. In dieser Beziehung ist übrigens besonders das in Beirut, am Fuße des Libanon, von den Johanniterrittern errichtete Hospital zu nennen, in welchem ein Bruder als Hausvater, ein zweiter als Apotheker und zwei andere als Krankenwärter arbeiten. Die Kranken sind neben evangelischen Deutschen Leute aller Nationen und Confessionen Europas, aber auch muhammedanische Araber. — Auch für die Pflege der Geisteskranken sind sehr häufig Brüder verlangt, aber nur in wenigen Fällen gegeben worden, theils weil diese Arbeit überhaupt kaum in den Kreis der Brüderarbeiten zu gehören scheint, theils weil die persönlichen Kräfte nicht ausreichen, um auch diesen Anforderungen zu genügen. In der Stadtmission, einem außerordentlich viele einzelne Thätigkeiten einschließenden Beruf, arbeiten 24 Brüder, und zwar in Hamburg, Berlin, Königsberg, Breslau, Bremen, unter den Deutschen in London und Liverpool. Die Stadtmissionare, welche z. B. in Hamburg allsonntäglich ungefähr 800 Kinder um Gottes Wort sammeln, im Sommer mit ihnen Ausflüge machen, im Winter ihnen zur Weihnachtsfreude helfen und welche in unzähligen Fällen die nächsten Berather der Familien in Erziehungsfragen sind, haben eine überaus wichtige Arbeit zur Rettung Versunkener, zur Verhütung des Versinkens. In Berlin ist ein Bruder nur für die Fürsorge für die Droschkenkutscher gewonnen und mit mehr als hundert Familien dieser ihres Sonntags- und Familienlebens völlig beraubten Männer ist er in Verkehr getreten. — Auch damit ist ein Anfang gemacht, Rauhhäusler Brüder als Synodalgehülfen zu berufen und ihnen auf dem Gebiete des Synodalbezirkes, unter Leitung der Geistlichen, die Warnehmung der innern Mission zu übertragen. Wie viele Kinder warten auf den Dörfern darauf, daß sie untergebracht werden, wie viel Anregung und Rath bedürfen oft auch die Geistlichen, daß sie für die Elenden Hülfe schaffen und ihre Gemeinden mit den Wohlthaten des neu erwachten Christenlebens in der Kirche in Berührung bringen. — Ein überaus wichtiges Werk, dem die Brüder dienen, ist die Fürsorge für die wandernden Handwerksgesellen. Seit Clemens Perthes in Bonn 1853 eine christliche Gesellenherberge „zur Heimat" gegründet hat, sind viele solche „Herbergen zur Heimat" entstanden, mit welchen häufig „Vereinshäuser" verbunden sind als Mittelpuncte für das christliche Vereinsleben in den Städten. Die Herbergsväter in solchen Herbergen, die Hausväter in solchen Vereinshäusern, sind in einigen Fällen Brüder des Rauhen Hauses. Wer etwa in Berlin die Herberge besucht, die auf Ordnung, Reinlichkeit und gute Sitte berechneten Einrichtungen gesehen und am Morgen der Hausandacht in Gemeinschaft mit mehr als 150 Gesellen, die die Nacht in der Herberge geschlafen, beigewohnt, der hat einen tiefen Eindruck von der Bedeutung solcher Anstalten für die Volkserziehung empfangen. Auch in dem Hospiz zu Jerusalem, welches die Johanniterritter gegründet, ist ein Rauhhäusler Bruder Hausvater. — Unter den Deutschen in den vereinigten Staaten Nordamerikas arbeiten 16 Brüder theils als Colonistenprediger, theils als Schullehrer. Auf einem Gebiet, wo innere und äußere Mission sich berühren, in Queensland in Australien, arbeiten zwei Brüder; auf der Sunda-Insel Timor arbeitet ebenfalls ein Bruder des Rauhen Hauses unter holländischen Christen und eingebornen Heiden. — Außer solchen zum festen Bestand gekommenen Arbeiten warten auf die Brüder in besondern Zeiten besondere Aufgaben, aus welchen zuweilen Bleibendes sich entwickelt. So sind einst die Brüder nach Schlesien geeilt, als der Hungertyphus dort unter der Bevölkerung wüthete. So hat der Nothschrei der syrischen Christen, welcher 1860 aus dem Libanon in das Abendland drang, die Entsendung von Brüdern bewirkt. Und eine ganz neue Thätigkeit ist den Brüdern in den Kriegen der letzten

Jahre erwacht: sie haben die Vorposten gepflegt, vor der Schlacht den Soldaten alle mögliche christliche Hülfe geleistet, namentlich auch zum Briefwechsel mit den Familien, sie haben unter dem Kugelregen die Verwundeten geholt und zu den Verbandplätzen gebracht, Lazarethdienste gethan und durch alles dies den Beweis aufs neue geliefert, wie sie ihren Beruf zu erfüllen suchen, zu ihrem Volke in allen Lagen mit dienender Liebe zu stehen. — Wir sind der Meinung, daß wir in allem, was wir bisher von den Wirkungen des Rauhen Hauses gesagt haben, der Aufgabe der Erziehung nicht ferne gewesen sind. Denn die innere Mission, die man als die Volkserziehung zum Christenthum, als die Bemühung lebendiger, im Glauben selbständiger zur Belebung und Stärkung todter Christen fassen könnte, berührt sich fortwährend mit der Thätigkeit, die man gewöhnlich als Erziehung bezeichnet. Sollten wir aber die Wirkungen des Rauhen Hauses auf seine Zöglinge selbst beschreiben, so müßten wir sagen, was in ähnlichen Fällen immer gesagt werden muß, daß sich die innersten Wirkungen dem Auge des Menschen entziehen, daß aber, was von treuer menschlicher Arbeit erwartet werden kann, das Rauhe Haus durch Gottes Segen reichlich aufweisen kann: eine überwiegende Mehrzahl solcher Zöglinge, die gelernt haben, ihr Brod ehrlich zu verdienen und einen sittlich unbescholtenen Wandel zu führen, und eine gute Zahl solcher, die vom Rauhen Haus mehr als dies mitgenommen haben, das Leben aus Gott, und die, weil sie das Beste dort empfangen haben, mit unverlöschlicher Dankbarkeit jener Segensstätte gedenken. Wir lassen uns mit Absicht auf keine Statistik ein, welche die Zahl der geretteten Zöglinge anzugeben wagte. Aber wir dürfen noch auf andere Wirkungen als die Erziehung der im Rauhen Hause selbst aufgenommenen Zöglinge hinweisen. Daß die deutschevangelischen Christen an der verwahrlosten oder der Verwahrlosung entgegengehenden Jugend ihre Schuldigkeit heute treuer und fleißiger thun, als sonst, dazu hat das Rauhe Haus aufs kräftigste mitgewirkt und in gesündester Weise. Die große Aufgabe der christlichen Erziehung, Freiheit und Zucht, christlichen Ernst und christliche Fröhlichkeit, Gottes Wort und Volksthum, Gebet und Arbeit zu verbinden, wird im Rauhen Haus treu zu lösen versucht. Die mächtigen Antriebe zur Rettung des armen Volks, welche der Spener-Francksche Pietismus enthielt, sind hier hineingetaucht in die belebende Flut der christlich-patriotischen Begeisterung, wie sie in den deutschen Befreiungskriegen waltete, und in den Segen einer neuen gläubigen deutschen Theologie. Man ist im Rauhen Hause freier als im Waisenhaus zu Halle; man ist in Gottes Wort tiefer gegründet als in Falks Luthergäßchen in Weimar. Es ist der große Sinn des echtesten deutschen Volksfreundes, Luther, sein freies, fröhliches, auf die Hauptsache gerichtetes Wesen, das sich in dieser Anstalt der großen, durch die Zeit ihr gestellten Aufgaben bemächtigt hat. Evangelisch und deutsch, aber in neuer tiefer Erfassung des Evangelischen und Deutschen durch eine bedeutende Persönlichkeit, so wird im Rauhen Hause erzogen. Das bleibt der Anstalt Ruhm und ihre Wirkung ist eine befreiende für gesetzliches, eine vertiefende für oberflächliches Christenthum. Je mehr die Anstalt in ihrer Eigenthümlichkeit erkannt wird, desto größer wird ihr Segen werden. Möchte zur Verbreitung richtiger Kenntnis des Rauhen Hauses auch diese Darstellung etwas beitragen.

Quellen: Festbüchlein des Rauhen Hauses zu Horn von Dr. Wichern, Vorsteher des Rauhen Hauses. 3. Aufl. Hamburg. Agentur des Rauhen Hauses. 1856. — Die sämmtlich in der Agentur des Rauhen Hauses erschienenen Berichte über die Kinderanstalt und Nachrichten über die Brüderanstalt, unter welchen als eine eigene Schrift die ganze Angelegenheit des Rauhen Hauses ausführlich behandelt: Das Rauhe Haus, seine „Kinder“ und „Brüder.“ Mittheilungen von Dr. Wichern. Zweiter Abdruck. Hamburg 1862. — Unsere Lieder. Dritte Auflage. Hamburg 1861; Agentur des Rauhen Hauses. — Die Brüder des Rauhen Hauses. Wider Herrn Dr. von Holtzendorff. Von F. Oldenberg, (damals) Anstaltsgeistlicher am Zellengefängnis in Moabit. Berlin. Wilhelm Hertz 1861. — von Wedderkop, das Rauhe Haus, ein Bild aus der Zeit. Oldenburg. F. Schmidt

1851. — Der Verf. hat ſeiner ſehr anſchaulichen Darſtellung die handſchriftliche Skizze zu Grunde legen können, welche Dr. Wichern für die verewigte Herzogin von Orleans entworfen hatte. — Praying and Working by the Rev. William Flemming Stevenson, Dublin. Second Edition. London. Alex. Strahan & Comp. 1863. p. 61 bis 196. — Six months among the charities of Europe by John de Liefde. Vol. I. Al. Strahan, publisher, London 1865. Wunderlicher Weiſe nennen dieſe engliſchen Bücher den Vorſteher des Rauhen Hauſes „Immanuel" Wichern, während er nie anders als „Johann Heinrich" geheißen hat. — Zu vergleichen iſt noch die gegneriſche Darſtellung in: Des corporations monastiques au sein du protestantisme par l'auteur du mariage au point de vue chrétien. Tome I. Paris 1854.

Wilhelm Baur.

Raumer, Karl von, geſtorben in Erlangen am 2. Juni 1865 — wir möchten ihn einen Beda venerabilis nennen, auf der Höhe des 19. Jahrhunderts ſtehend anſtatt des achten und in den Tiefen des evangeliſchen Proteſtantismus wurzelnd ſtatt im Mönchthum — war einer von den Menſchen, deren Leben und Wirken man nicht anſchauen kann, ohne daß man ſich verſucht fühlt, zu bedauern, daß man das eine Individuum nicht in zwei oder drei auseinanderlegen kann, deren jedes immer noch ein ganzer Mann, eine reich ausgeſtattete Perſönlichkeit wäre. Seine Berufswiſſenſchaft, als deren Lehrer er nach Breslau, Halle und Erlangen berufen wurde und welcher ſeine erſten Schriften wie ſpätere bedeutende Arbeiten gewidmet waren, war die Mineralogie; zugleich aber las er ſchon in Halle (1822) über Pädagogik und ſeine „Geſchichte der Pädagogik" (1. Aufl. 1843) iſt ein claſſiſches Werk. Daß aber auch ein Theolog in ihm ſteckte, hat er unter anderem durch Vorleſungen über Auguſtins Confeſſionen und ſeine Ausgabe dieſes Buches (1856), wie auch durch ſeine Vorleſungen über das heilige Land dargethan und die theologiſche Facultät in Erlangen machte ihn an ſeinem 70. Geburtstage zum Doctor der Theologie. Hätte er hiernach ſchon in zwei oder drei Facultäten zugleich ſeinen wohlberechtigten Platz gefunden, ſo erinnerte das eiſerne Kreuz auf ſeiner Bruſt daran, daß er auch im Kriegsdienſt, als Adjutant Gneiſenaus, in der Leipziger Schlacht und in den folgenden Heereszügen und Kämpfen mit allen Ehren ſeine Stelle ausgefüllt hat. Die Philologen dürften ſich ſolch eines Genoſſen ebenfalls nicht ſchämen; daß er in ihrem Gebiete wenigſtens als einem Unterrichtsfache zu Hauſe iſt, beweiſt der Abſchnitt übers Lateinlehren im dritten Bande ſeines Hauptwerkes. Unter die Poeten iſt er zwar nicht gegangen, aber wie die Poeſie, zumal die kirchliche, ihm ein Lebenselement war, ſo hat er durch Herausgabe geſammelter Kirchenlieder (1831), die ſeit einem halben Jahrhundert den Gemeinden entzogen waren, auch dem Kirchenlied einen weſentlichen Dienſt geleiſtet; und wie er durch ſeine vortreffliche Gattin, die Tochter Reichardts, mit den Muſikern in Verwandtſchaft ſtand, ſo war er, als genauer Kenner und Verehrer der alten italieniſchen und deutſchen Großmeiſter der Tonkunſt, auch in dieſem Puncte für viele, zumal Studirende, die in ſein Haus kamen, ein Führer zum Beſten und Edelſten. Auch die deutſchen Turner endlich haben (wie ein Artikel der Leipziger Turnzeitung 1867 Nro. 1 ff. beweiſt) nicht vergeſſen, mit welcher Liebe Raumer im Alter wie in der Jugend dieſem Zweige der Bildung zugethan war. Wie nach allen Seiten hin Raumers Intereſſe und Lernbegierde offen geweſen, davon erzählt Harleß (in der „Zeitſchrift für Proteſtantismus und Kirche," Februar 1866 S. 76) ein Beiſpiel. Harleß war einmal durch ſeine eigenen religionsgeſchichtlichen Studien in einem Geſpräch mit Raumer auf einen Punct im indiſchen Religionsſyſtem gekommen. „Indem er darauf eingieng", erzählt Harleß, „war ich nicht wenig verwundert zu ſehen, wie er aus einem Pulte ein ganzes Convolut der in ſeiner Weiſe zierlich und ſchön geſchriebenen Auszüge herbeibrachte, in welchen er ſorgfältig alles, was damals namentlich aus engliſchen Quellen zugänglich war, über indiſche Götterlehre und Religionsweisheit zuſammengeſtellt hatte." Aber dieſe ungemeine Vielſeitigkeit war keine Zerfahrenheit, und eben ſo wenig ein Mittel zum Prunken; es fügt

ſich in dieſem klaren, edlen Geiſte auch das Heterogene ſo einfach und natürlich zu einem Ganzen, daß wir — ſtatt mit dem Schöpfer zu rechten, warum er aus ſolch einem Manne nicht deren drei gemacht habe? — uns vielmehr freuen, in ihm einen lebendigen Beweis dafür zu ſehen, daß alles Wiſſen und alles Können, woferne nur der Inhalt des Wiſſens die Wahrheit und der Gegenſtand des Könnens das Gute und Schöne iſt, eine Einheit bildet, die nur durch der Menſchen Thorheit oder Dünkel und Anmaßung auseinandergeriſſen wird, als hätte z. B. der Geolog nichts vom Theologen, der Theolog nichts vom Geologen zu lernen. Ein lebendiges Band, das in Raumer die verſchiedenartigſten Intereſſen und Kenntniſſe zuſammenhielt, war freilich ſchon die Pädagogik; dem Pädagogen war das Latein und das Rechnen, die Kryſtallkunde und die Muſik u. ſ. ſ. alles gleich wichtig. Aber der Einheitspunct lag noch tiefer in ſeiner Seele; es war die reine Freude an der Wahrheit als Wahrheit, in der er, wie Harleß a. a. O. S. 81 von ihm ſagt, „immer zugleich das Gute und Schöne liebte; nicht um ein Wiſſen, bloß um zu wiſſen, war es ihm zu thun, ſondern charaktervolles, herzerwärmendes Wiſſen zu pflegen und zu fördern, das war ihm ein Beſtreben, für welches er einer beſonderen Kunſtmethode um ſo weniger bedurfte, je mehr von Jugend auf ſein ganzes Weſen darauf angelegt war.“ — Für gegenwärtigen Artikel müßen wir uns, wie ſich von ſelbſt verſteht, damit begnügen, die Bedeutung des Mannes für Erziehungs- und Unterrichtskunde ſpecieller darzulegen; doch haben wir dieſem eine Ueberſicht ſeines Lebensganges voranzuſchicken. Die Hauptquelle hiefür iſt „Karl von Raumers Leben, von ihm ſelbſt erzählt“ (Stuttgart, S. G. Lieſching, 1866), ein Buch, das ſich ſowohl als Lebensbild eines bedeutenden Mannes, wie als Spiegel einer großen Periode der vaterländiſchen Geſchichte und nicht minder um der gedrungenen und doch überall höchſt anſchaulichen und lebendigen Schreibart willen, in welcher ſich männliche Ruhe mit jugendlicher Wärme verbindet, zur Jugendlectüre in ausgezeichneter Weiſe empfiehlt. Dazu kommt manches, was er in ſeiner Geſchichte der Pädagogik (namentlich auch im letzten Bande, der die Geſchichte der Univerſitäten und ſpeciell die Geſchichte der Burſchenſchaft enthält,) aus ſeinem eigenen Leben beibringt; ferner der ſchon angeführte Aufſatz von Harleß in der Erlanger theologiſchen Zeitſchrift; die Grabrede, die ihm am 4. Juni 1865 ſein College Thomaſius gehalten, die Brochüre: „Zum Gedächtnis Karl von Raumers“ von einem andern Collegen, dem Juriſten Dr. A. v. Scheurl, und endlich der angeführte Artikel in der „deutſchen Turnzeitung“.

Raumer wurde zu Wörlitz, unweit Deſſau, geboren am 9. April 1783, als Sohn eines großen Oekonomen, den 1796 der Fürſt von Deſſau zu ſeinem Kammerdirector machte. Von der einfach-tiefen Frömmigkeit ſeiner Eltern ſprach der Sohn noch als Greis mit der innigſten Dankbarkeit; dagegen blieb ihm freilich auch der elende Confirmationsunterricht, in Berlin von einem Domprediger ertheilt, in fataler Erinnerung; von dieſem, ſagt er (Leben S. 11), wiſſe er nur noch, daß er ihn gelangweilt, von der Confirmation, daß ſie ihn ohne Grund geängſtigt habe; der Paſtor verlangte bei dieſem Acte kein Bekenntnis, keinen Bibelvers, lediglich nichts von ihm. Wie er hierdurch ſchon negativ auf ſeine künftige Einſicht in das Weſen chriſtlicher Erziehung vorbereitet wurde, ſo war dies nach anderer Seite auch zuvor ſchon der Fall geweſen, da er mit ſeinen Geſchwiſtern von einem Hofmeiſter aufs ſchändlichſte mishandelt wurde, der die Eltern durch frommes Gebaren zu täuſchen gewußt hatte. In Berlin, wohin er 1797 in Meierottos Schule kam, fand er ganz anderes; wie viel er dieſem Manne („Friedrich dem Großen unter den Rectoren“) verdankte, beweist der ihm gewidmete Abſchnitt in ſeiner Geſchichte der Pädagogik. Zu Oſtern 1801 bezog er die Univerſität Göttingen; der Vater wollte ihn zum Juriſten machen; aus Gehorſam hörte er juriſtiſche Vorleſungen, aber daneben trieb er nicht nur mit des Vaters Bewilligung Cameraliſtiſches und Politiſches, ſondern auch und zwar mit höchſter Vorliebe, deren

ſich wenigſtens die Rechtskunde nach damaligem Zuſchnitt von ſeiner Seite nicht erfreuen konnte, Mathematik, Naturgeſchichte und Mineralogie — letztere (a. a. O. S. 15) ohne die geringſte Ahnung, daß er dereinſt akademiſcher Lehrer dieſer Wiſſenſchaft ſein werde. Außerdem legte er ſich auf neuere Sprachen und Muſik, auf letztere unter der Leitung Forkels, der ihn zur Kenntnis und zum Verſtändnis Sebaſtian Bachs führte. Schon in jener Zeit trat ſeine Liebe zum Wandern hervor und er wußte noch in hohem Alter den Werth größerer Ferienreiſen, und zwar Fußreiſen, den Studenten nicht genug anzupreiſen. In Halle, wohin er 1803 überſiedelte, trieb er nur Lieblingsſtudien, er hörte und las alte und neue Dichter; ward aber hier durch Steffens gewaltig angeregt für Naturſtudien, und zwar namentlich durch den Gedanken, den er von jenem zuerſt vernahm: daß die Erde eine Geſchichte habe. Er kam dem genialen Lehrer auch perſönlich näher und wurde von demſelben in das Haus des Kapellmeiſters Reichardt eingeführt, deſſen Tochter Steffens' Frau war, und deſſen Schwiegerſohn im Laufe der Zeit Raumer ſelbſt wurde. Dort ſah er eine Reihe der bedeutendſten Männer, namentlich auch Schleiermacher, der den jungen Raumer außerordentlich lieb gewann; er habe, wie (ſ. Scheurl a. a. O. S. 9) Varnhagen berichtet, „eine faſt verehrende Liebe für Schleiermacher gezeigt, und ſeine oft nur flüchtigen Aeußerungen wie goldene Sprüche eines Begeiſterten aufgenommen." Bezeichnend für das innere und äußere Verhältnis dieſer Männer zu einander iſt, was Raumer in ſeinem Leben S. 45 erzählt, „er habe einſt in Steffens und Schleiermachers Gegenwart die Dreiſtigkeit gehabt, zu erklären: er ſei kein Freund von dialektiſchem Hin- und Herreden, von dem langen Umkreiſen der Wahrheit, dagegen liebe er tief-innige, compacte Aphorismen, welche die Wahrheit direct ins Auge faſſen, einfach ausſprechen und ſolcher Paraphraſen nicht bedürfen; dieſer Keckheit ſeien jene aber gehörig entgegengetreten und haben ſokratiſch-dialektiſch mit liebenswürdiger Ironie an ihm ein Exempel ſtatuirt, was aber ihr perſönliches Verhältnis im mindeſten nicht geſtört habe." — Im J. 1805 gieng Raumer auf dringenden Rath von Steffens nach Freiberg, um den großen Mineralogen Werner zu hören; dort lernte er auch Schubert perſönlich kennen. Im folgenden Jahr wollte er nach Rom gehen, um daſelbſt Sanskrit zu lernen. Das erinnert uns an jene religionsgeſchichtlichen Studien über Indien, mit denen ſich ſonſt unſere Mineralogen nicht zu beläſtigen pflegen; bei ihm aber hieng beides genau zuſammen, denn er lebte damals des Glaubens, die Geſchichte der Erde, wie die Geologie ſie kennen lehre, und die älteſte Geſchichte der Menſchheit müßen in genauer Verbindung zuſammen ſtehen. Aus der Romfahrt wurde nichts; dafür ward Friederike Reichardt, die ſchon des Studenten Herz als 14jähriges Mädchen gefeſſelt hatte, jetzt ſeine Braut; die Verlobung war ein kühner Entſchluß, aber auch ein beſeligender Troſt unter dem Elend und der Schmach, die nach den Tagen von Auſterlitz und Jena über Deutſchland einbrachen. Raumer ſetzte ſeine geognoſtiſchen Studien vorerſt fort; dieſe führten ihn 1808 nach Paris. Seine dortigen Erlebniſſe und Warnehmungen ſchildert er in anziehendſter Weiſe; entſcheidend aber ward dieſer Aufenthalt nach einer Seite hin, nach welcher ein Einfluß von dorther am wenigſten erwartet werden ſollte; in Paris ward ſein Blick auf die Erziehung gelenkt, dort erwachte der Pädagog in ihm. Er erzählt (S. 94): „die traurige Zeit ſeit 1806 hatte mich krampfhaft ergriffen, menſchenſcheu gemacht und ganz geſtimmt, mich der einſamſten Gebirgsforſchung zu ergeben. In Paris ſteigerte ſich dieſe Stimmung unter den übermüthigen Verächtern des deutſchen Vaterlandes. Aber hier war es auch, wo mir zuerſt eine Hoffnung aufzieng, ein einſames Licht in der finſteren Nacht entgegenleuchtete. Ich las Peſtalozzi und das, was Fichte in ſeinen Reden an die deutſche Nation über Erziehung und Peſtalozzi ſagt. Der Gedanke, es müße ein neues beſſeres Deutſchland auf den Trümmern des alten emporwachſen, reine Jugendblüten auf verwitterter Pflanzenerde, ergriff mich mächtig. So erwachte der Entſchluß, nach Iferten zu Peſtalozzi zu gehen." Im Herbſt 1809 ward der Entſchluß ausgeführt; der Bruder ſeiner Braut, ein achtjähriger Knabe, ward ihm

mitgegeben, um unter ſeinen Augen im peſtalozziſchen Inſtitut erzogen zu werden. Dieſer Zeit verdanken wir die ganz vortreffliche Schilderung des Inſtituts und ſeines Gründers im II. Bande der Geſchichte der Pädagogik, der ſich weniges nur an die Seite ſtellen darf, was andere über Peſtalozzi geſchrieben. Allein der Aufenthalt war weit kürzer, als ſichs Raumer gedacht hatte; in der Nähe ſah er ſchon den unheilbaren Krebsſchaden, der an dem Inſtitut haftete; Peſtalozzi war dieſer Erkenntnis ſelbſt nicht verſchloſſen, aber die Reformvorſchläge Raumers ſcheiterten und ſchon im folgenden Mai verließ er Iferten mit dem kleinen Schwager. Unterwegs auf der Heimreiſe gerieth er in ſchwere Noth, weil ein für ihn beſtimmter Wechſel, der nach ſeinem Abgang von Iferten dahin gelangt war, ſchändlicher Weiſe von dem Kaſſier unterſchlagen wurde, was ſpäter erſt an's Licht kam. Ehe dies geſchah, kam er mit geborgtem Gelde nach Nürnberg, wo Schubert ihn aufnahm und ihm zuſprach, die Ergebniſſe ſeiner geognoſtiſchen Forſchungen drucken zu laſſen, was er ungern genug, aber durch die Leere ſeines Beutels gezwungen that. Es erſchien ſeine Erſtlingsſchrift: „Geognoſtiſche Fragmente.“ Aber dieſe bahnte ihm den Weg zum erſten Amte; im Dec. 1810 ward er als geheimer expedirender Secretär beim Bergdepartement in Berlin angeſtellt; ſchon 1811 folgte ſeine Berufung zum Profeſſor der Mineralogie an der Univerſität Breslau und zugleich zum Bergrath mit 1300 Thalern Gehalt. Jetzt führte er im September die Braut heim. Das Amt ward ihm freilich erſchwert, da er mit großer Mühe erſt für eine Mineralienſammlung ſorgen mußte, ein Schickſal, das ihn jedesmal wieder traf, ſo oft er ſpäter an eine Univerſität berufen wurde. Nun kamen die Jahre 1812 und 1813; was damals, namentlich im letzten Jahre, als man in Berlin ſo unendlich ſchwer und langſam ſich entſchloß, ſich an das Volk zu wenden und deſſen Kraft und Muth aufzurufen, die echten deutſchen Männer erlebten und litten, bis endlich der zögernde König das rechte Wort ſprach, das leſen wir mit neuer Theilnahme in Raumers Erzählung. Auch er, von der Macht der Zeit als einem Rufe Gottes ergriffen, machte ſich auf, um in den Krieg zu ziehen, und ſeine Frau widerredete mit keinem Worte. Er ward Hauptmann in der Landwehr, ſtieg aber freiwillig herab zum Secondlieutenant, um die eitlen Wichte zum Schweigen zu bringen, die mit aller ihrer Untauglichkeit dennoch auf höhere Officiersſtellen Anſpruch machten. Er ward, wie oben erwähnt, als Gneiſenaus Adjutant verwendet und machte den ganzen Krieg bis März 1814 mit, kam auch nach dem Einzug der Verbündeten wieder nach Paris. Im Mai 1814 erhielt er ſeinen Abſchied vom Könige mit den Worten: „Sie ſind dem Ruf zur Vertheidigung des Vaterlandes mit ſo rühmlichem Eifer gefolgt, daß ich Ihren Wunſch um Entlaſſung aus dem Militärdienſt nur als einen neuen Beweis Ihres Beſtrebens anſehe, dem Staate da zu dienen, wo Sie ihm am nützlichſten werden können.“ Nach Breslau zurückgekehrt, erfreute er ſich nunmehr im reichſten Maße ſeines Lehrerberufs, ſeines häuslichen Glückes und des Umgangs mit einer großen Anzahl trefflicher Männer, worunter er namentlich auch des ſpäter durch ſeine Geſchichte des evangeliſchen Kirchengeſanges berühmt gewordenen C. v. Winterfeld gedenkt; unter deſſen Leitung ſagt R. a. a. O. S. 272, „blühte die Muſik“ im häuslichen und Freundeskreiſe. Allein der böſe Froſt, der ſich, nachdem die Befreiungskriege vorbei waren, über Deutſchland breitete, da die Großen, die „Staatskanzler“, die gar viel und ſchnell vergeſſen, aber nichts gelernt hatten, den Geiſt der Freiheit und des Rechts wieder bannen wollten, nachdem er wider den auswärtigen Feind ſeine Schuldigkeit gethan, — der griff auch in Raumers ſo friedliches Leben und Wirken ſtörend und betrübend ein. Raumer, vermöge ſeines Wahrheits- und Rechtsſinnes wie vermöge ſeines jugendlichen Geiſtes, war ausgeſprochenermaßen ein Freund und Vertreter des Turnweſens und der Burſchenſchaft, nicht der Thorheiten und Exceſſe, die in jugendlichem Uebermuth, in Zorn und Schwärmerei ſich an dieſen Namen knüpften (hat doch Sands ruchloſe That niemanden in tiefere Beſtürzung verſetzt als jene echten Patrioten), aber ein Freund der geſunden Lebenskraft, die im Volk und in der akademiſchen Jugend geweckt

war und die doch irgend einer Form zu ihrem Ausdruck bedurfte. Eine Partei unter den Breslauer Profeſſoren aber, und darunter auch Steffens, war — freilich aus verſchiedenen Beweggründen — dem Turnen und der Burſchenſchaft tief abgeneigt. Verbitterte ſchon dies unſerm R. den Aufenthalt in Breslau, ſo kam dazu noch ein ſchnödes Verfahren, das ſich der Miniſter Schuckmann, der aus einem Freunde des Turnens plötzlich ein Feind geworden war, perſönlich gegen Raumer erlaubte; derſelbe hat übrigens nachher ſein Unrecht wieder gut zu machen geſucht. Auf ſeinen eigenen Wunſch ward R. 1819 nach Halle in gleicher Eigenſchaft verſetzt. Dort war aber aus dem gleichen Grund, der ihm das Leben in Breslau erſchwert hatte, der Empfang ſeitens der Collegen kalt; die wackerſten Studenten, die in Raumers Haus kamen und ſich vertrauensvoll an ihn anſchloßen, wurden polizeilich überwacht und gemaßregelt, und ſelbſt Raumer mußte ſich gegen den Miniſter von Hardenberg wegen ſeines Umgangs mit den Studenten vertheidigen. Was ihm aber das Schmerzlichſte war: gerade jenes heilloſe Verfahren der Regierungen (ließ man doch durch eigene Regierungscommiſſäre noch in ſpäteren Jahren den Studenten ſagen: treiben Sie, was Sie wollen, wir werden alles nachſehen, nur politiſiren Sie nicht!) hatte auf die Studenten den demoraliſirendſten Einfluß; was zuvor offen und ehrlich gethan und angeſtrebt worden war, das zog ſich jetzt ins Dunkel geheimer Bündniſſe zurück; jetzt glaubten ſie ſich zur Lüge und anderem Schlechten förmlich berechtigt. Raumer machte auch den akademiſchen Senat auf dieſe ſchweren Uebel aufmerkſam — vergeblich. Die Lage wurde für ihn ſo unerträglich, daß er ſich 1823 von ſeinem Freunde Dittmar bewegen ließ, als Lehrer und Mitvorſteher an deſſen Privatinſtitut nach Nürnberg zu ziehen. Aber Roſenpfade ſollte er auch da nicht zu gehen bekommen. Die Anſtalt, die eigentlich einen Erſatz für das heruntergekommene Nürnberger Gymnaſium zu bieten beſtimmt war, litt ſelbſt an vielen und großen Mängeln, die theils in den Einrichtungen, theils in den Lehrern ihren Grund hatten. So konnte ſich Raumer mit dem Muſiklehrer, Joſeph Gersbach, dem echten Typus der damaligen Schulmuſiker, nicht verſtändigen. Die Notiz hierüber iſt für den Geiſt des muſikaliſchen Schulunterrichts in jener Zeit allzu charakteriſtiſch, als daß wir uns verſagen könnten, ſie hier zu copiren. S. 319 in ſeinem „Leben“ ſagt R.: „Gersbach — ein lieber, höchſt achtungswerther, zarter Mann — war ein Schüler und Anhänger Nägelis, dieſes erzproſaiſchen Componiſten und langweiligen Methodikers nach Peſtalozzis Weiſe. Und was wurde geſungen? Unſere herrlichen Choräle kannte Gersbach nicht; als ſie ihm vorgelegt wurden, erklärte er ſie ohne weiteres für verwerflich und vermeinte die Lieder beſſer componiren zu können! Ebenſo wenig ſang man irgend ein Volkslied.“ Und in einem Gutachten, das Nägeli auf Gersbachs Veranlaſſung abgab, machte dieſer „die unverſchämteſten Angriffe auf die Choralmelodien; er nannte den Choral einen lahmen, plumpen Götzen, einen dem Segen der Reformation beigemiſchten Fluch.“ (Der Unterzeichnete geſteht, daß wenn er hievon ſchon früher Kenntnis gehabt hätte, er das in dem Art. Geſang, Bd. II. S. 769 über Nägeli Geſagte wohl etwas modificirt haben würde.) Derſelbe Gersbach aber, ſtatt wenigſtens das ne sutor ultra crepidam einzuhalten, pfuſchte auch in den Religionsunterricht, d. h. er griff den Lehrer, Ranke (jetzigen Oberconſiſtorialrath in München, Schuberts Schwiegerſohn), deshalb an, weil er nicht rationaliſtiſch docirte! Dieſe Dinge, ſowie die verwahrloſte Diſciplin, bewirkten zunächſt eine Kriſis; aber als die feindſeligen Elemente ausgeſchieden waren, ſo brachte man nunmehr die Anſtalt in den Geruch des Pietismus (was hat doch die Dummheit nicht ſchon alles mit dieſem Namen ſignaliſirt!); eine nicht geringe Anzahl von Vätern nahmen ihre Söhne zurück, und die Fortdauer des Inſtituts war nicht mehr möglich. Dazu wirkte freilich noch ein anderer, an ſich nur erfreulicher Umſtand mit, der auch anderwärts den Privatgymnaſien (ſ. d. Art.) die eigentliche Bedingung ihrer Exiſtenz entzog: das Nürnberger öffentliche Gymnaſium erhielt an Carl Ludwig Roth einen Rector, der dasſelbe mit kräftigſter Hand binnen kurzem aus ſeinem Verfall zu neuer Blüte empor führte. Dagegen blieb eine

andere von Raumer ins Leben gerufene Anstalt, ein Rettungshaus für verwahrloste Knaben, im Segen bestehen. Aber Raumer war ohne Amt; selbst als Privatmann ließen ihn manche merken, daß er eine von Preußen und der Burschenschaft her verdächtige Person sei. Ists doch, als müßen gerade solch edle Seelen auch dazu dienen, daß an ihnen die Schlechtigkeit des menschlichen Herzens desto mannigfacher sich verrathe! — Im J. 1826, als die Universität von Landshut nach München verlegt wurde, sollte Schubert von Erlangen dahin gezogen werden. Damit öffnete sich für Raumer die Aussicht, an Schuberts Stelle zu kommen. Nach einer langen Geduldsprobe ward im Mai 1827 diese Aussicht zur Wirklichkeit; freilich auch nicht ohne schmerzliche Erfahrungen für unsern R., denn der akademische Senat zu Erlangen protestirte gegen ihn, wie R. selbst entschuldigend sagt: „weil die Naturwissenschaften bei weitem den meisten im Senat überhaupt unbekannt waren!“ Es sei dem alten König Ludwig auch hier zu Ehre gesagt, daß (ähnlich wie im Leben J. M. Sailers) sein Machtwort den Widerstand niederschlug und das Rechte traf. Raumer war dem damaligen Erlangen zu fromm, zu kirchlich; deshalb wurde ihm auch im Anfang nichts weniger als freundlich begegnet; man verklagte ihn sogar, weil er über Augustins Confessionen las und ein Missionskränzchen hielt! Die Liebe und das Vertrauen der Studenten war es, was ihn zuerst für solche Leiden tröstete; allmählich aber — und zumeist, als in die Universität im ganzen ein anderer Geist einkehrte — gestalteten sich auch die amtlichen und collegialischen Verhältnisse immer besser; lange Jahre vor seinem Tode schon stand er neidlos geehrt und geliebt unter Amtsgenossen, Schülern und Freunden, wie sich dies im J. 1861 bei seinem Amtsjubiläum von allen Seiten kund gab. Den Unterricht in der Mineralogie übernahm schon mehrere Jahre vor seinem Ende ein jüngerer College, Pfaff, dagegen führte er die Vorlesungen über Pädagogik, über Palästina und über Augustins Confessionen bis an seinen Tod fort. „So durften wir“, sagt Thomasius in seiner Rede, „den herrlichen Greis noch eine gute Zeit behalten, denn selbst die 80 Jahre, die über sein Haupt hingegangen waren, hatten den Jugendmuth und die Jugendfrische nicht zu brechen vermocht. Er blieb immer der Alte, der redende Zeuge einer großen Vergangenheit, der Patriarch in unserer Mitte, an dessen Umgang wir uns erfreuten und erquickten.“ — Von seinen Kindern stand ihm zur Seite der einzige noch lebende Sohn, Rudolf von Raumer, Professor der deutschen Sprache und Literatur in Erlangen; der jüngere Sohn, Hans von Raumer, war Rechtsrath in Dinkelsbühl, 1848 Mitglied des Frankfurter Parlaments; später kämpfte er als Officier in Schleswig-Holstein mit; nach der damaligen schändlichen Preisgebung der Herzogthümer kehrte er nach Erlangen zurück und starb an gebrochenem Herzen, nachdem er schon in Dinkelsbühl Frau und Kind verloren hatte. — Bei einem Ausgang am 16. Mai 1865 that R. einen Fall; bewußtlos ward er nach Hause getragen, nur einzelne Momente des Erwachens aus friedlichem Schlummer traten noch ein, und so ist er als 83jähriger Greis schmerzlos hingeschieden am 2. Juni d. J.

Daß wir hier nur die der Pädagogik zugewendete Seite seines Wirkens ins Auge zu fassen haben, ist schon oben gesagt. Wie nun hat er zu dieser Wissenschaft gestanden? Was verdankt sie ihm?

Mit einem neuen System der Erziehung hat er die Welt nicht bereichert; das pädagogische Zeughaus hat keine besondere Raumersche Methode aufzuweisen. Sehr richtig hat Harleß (a. a. O. S. 80) gesagt: „Es ist gewiß nicht zufällig, daß er statt eines Systems der Pädagogik eine Geschichte derselben schrieb.“*) Und, um dies gleich beizufügen, gerade diese Geschichte giebt auch in ihrem Theile den Beweis, daß der Verfasser auf das, was man sonstlin Systematik nennt, und was auch in der Darstellung

*) „Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen classischer Studien bis auf unsre Zeit.“ Erster und zweiter Theil 1843. Dritter Theil 1847 und 1852. Vierter Theil 1855. — Dritte Auflage des ganzen Werkes 1857. Stuttgart bei S. G. Liesching.

eines geſchichtlichen Stoffes ſeinen Platz findet, kein Gewicht legt. Auch dieſe Geſchichte giebt weder eine Geſchichtsconſtruction, noch bemüht ſie ſich um abſolute Vollſtändigkeit und Gleichmäßigkeit der Behandlung. Man möchte manche Lücken, z. B. zwiſchen dem Philanthropinismus und Peſtalozzi, ausgefüllt, ebenſo von Peſtalozzi an den geſchichtlichen Faden bis zur Gegenwart fortgeführt ſehen; ſtatt deſſen kommen dann wieder Abſchnitte vor (über Religionsunterricht, über Mädchenerziehung ꝛc.), die weit eher in ein praktiſches Lehrbuch der Erziehung, als in eine Geſchichte der Pädagogik zu gehören ſcheinen. Daraus erhellt, daß die oben erwähnte, gegen Schleiermacher von ihm ſelbſt ausgeſprochene Vorliebe für aphoriſtiſche Darſtellung bei ihm nicht bloß ſo zu ſagen paſſiv, ſondern ebenſoſehr activ vorhanden war; es herrſcht, nach Harleß Ausdruck, in ſeinem Stil wie in ſeiner Lehrweiſe ein plaſtiſcher Realismus; alles, was nur Umſchweif wäre, nur der Form halber beigefügt würde, läßt er einfach weg. Es traf in ihm (ſ. Harleß a. a. O. S. 77) „die Weiſe der exacten Naturforſchung und des rechten geſchichtlichen Studiums mit ſeinem Widerwillen gegen alles gemachte Conſtruiren, gegen allen Hypotheſenſchwindel, der ſich ſo oft und gern für Syſtem ausgiebt, gegen allen Schein und alle Ungründlichkeit des Wiſſens zuſammen.“ Damit will natürlich nicht geſagt ſein, daß eine ſtrenger ſyſtematiſche Denk- und Darſtellungsweiſe nothwendig zu unwahrem, gewaltſamem Conſtruiren, zum Hypotheſenſchwindel führe; es iſt die Abneigung dagegen bei Raumer zunächſt ein individueller Zug. Aber gerade an ihm kann uns auf poſitivem Wege klar werden, was uns an ſo vieler Syſtematik auf den manchfachſten Gebieten in negativer Weiſe ſich aufdrängt: daß nämlich auch andere Wiſſenſchaften, die Theologie obenan, ſehr wohl daran thäten, einiges von der Naturwiſſenſchaft zu lernen, mehr die Wirklichkeit, das religiöſe Leben, das geiſtige Leben überhaupt, wie es im Kinde, wie es im Volke, wie es in den Nationen, in den Zeitaltern pulſirt, exact zu beobachten und darauf die wiſſenſchaftliche Erkenntnis zu bauen. Bliebe dann auch manche Lücke im Syſtem zurück, das wäre weniger fatal, als wenn die Lücken mit Einbildungen überkleiſtert werden; und würde dann auch manche Schul- oder Privatmeinung wegfallen, die anzutaſten für einen Frevel gilt: es iſt doch vielmehr ein Zeichen des echten Wahrheitsſinnes, lieber nichts zu behaupten, als Falſches oder Ungegründetes. Daß dieſer Sinn in Raumer eine ſo feſte Ausprägung erhalten hat, das ſind wir ſehr geneigt, außer ſeinem kerngeſunden, edlen Naturell noch einem beſondern Umſtande zuzuſchreiben. Uns dünkt, wer einmal als Soldat im Feuer geſtanden, wer eine Zeit wie unſer 1813 im Felde miterlebt hat, in dem muß vollends alles, was nicht durch und durch reell iſt, theologiſcher, pädagogiſcher und aller andere Schwindel die tiefſte Antipathie erregen; iſt doch uns ſelbſt, während unſere Söhne im Sommer 1866 ihren Fahnen folgten, während ſtatt des Lehrermundes die Kanonen zu ihnen redeten, alles ſcholaſtiſche und myſtiſche Wortgepränge und Wortgezänke armſeliger und nichtiger vorgekommen, als jemals zuvor.

Aber auch zugegeben, daß Raumers große hiſtoriſche Arbeit mehr nur ein treffliches Material zu einer kunſtgerecht angelegten und durchgeführten Geſchichte der Pädagogik, als dieſe ſelbſt enthalte: was iſt es dennoch für ein Werk! Wie bildet jeder einzelne Abſchnitt, jedes Lebensbild, das uns darin vorgeführt wird, ein in ſich geſchloſſenes, ſchönes Ganzes, an dem man ſich nicht ſatt ſehen kann! Wie ſtehen die hiſtoriſchen Geſtalten nach dem Maß ihrer geiſtigen Größe ſo lebenswahr, ſo lebensvoll vor uns, abgerundet wie eine Marmorſtatue und doch ſo durchſichtig bis auf ihre innerſten Gedanken! Es iſt wohl vielen ebenſo ergangen, wie dem Schreiber dieſer Zeilen, der bekennen muß, daß er ſchon in jungen Jahren, durchs Amt verpflichtet ſich mit der Schule und dem Unterrichts- und Erziehungsweſen vertraut zu machen, die pädagogiſche Literatur zu ſtudiren bemüht war, aber ihr ſchlechterdings keinen Geſchmack abgewinnen konnte, weil ihm das Wahre daran ſo überaus einfach und ſelbſtverſtändlich, alles übrige aber ſo kleinlich erſchien; daß ihm aber, als er Raumers Werk kennen lernte, ein ganz neues Licht über dieſes Gebiet aufgieng und er jetzt erſt

Freude und tiefes Interesse dafür gewann. Vergleichen wir das Werk mit alle dem, was seither auf dem gleichen Felde gearbeitet worden ist (das ja leider bereits auch ganz unberufene Individuen zu einem Gegenstande literarischer Industrie für sich ausgesucht haben): wie ist selbst in den bessern Producten, die aber dem Geschmack der Menge zusagen, so viel Oberflächlichkeit der Forschung, so viel Befangenheit und Leichtfertigkeit des Urtheils wahrzunehmen! Auch hindert jener fragmentarische Charakter der Darstellung keineswegs die Erkenntnis, wie sehr alle die geschichtlichen Erscheinungen zusammen ein Ganzes bilden, wie in ihrer Reihenfolge gleich den Schichten, aus denen die Erdrinde sich gebildet hat, ein höheres Gesetz waltet. Raumer gieng, wie wir abermals am liebsten mit Harleß' Worten sagen (a. a. O. S. 80), „darauf aus, den Kern einer Frage an den leibhaften Fäden ihres geschichtlichen Daseins und ihrer geschichtlichen Entwicklung zu ermitteln und die Spuren ihrer eigentlichen Lösung an der Hand jener Fingerzeige zu verfolgen, welche eben in der Geschichte und nur in ihr von einer Continuität göttlichen Waltens und menschlichen Ringens Zeugnis geben, und auf ein Realsystem göttlicher Führung und Heranbildung zu menschlicher Erkenntnis also hinweisen, daß jedem Beispiel menschlicher Abirrung ein anderes Zeichen von Umkehr und Heilung wie ein Correctiv zur Seite steht und dem selbstbeliebigen individuellen Meinen mit den Thatsachen geschichtlicher Erfahrung in den Weg tritt."

Seine eigene Ueberzeugung von den Zwecken und Mitteln der Erziehung war, ganz dieser geschichtlichen Anschauung gemäß, eine höchst einfache; nirgends findet sich auch nur ein Anflug von ideologischer Schwärmerei, welcher sonst in der Pädagogenwelt als einer modernen Art von (nicht immer gelindem) Wahnsinn so viele Opfer fallen, aber ebensowenig von dem Skepticismus, der von der Höhe gelehrter Bildung tief herabsieht auf die misera plebs, welcher mit allen pädagogischen Mittelchen, Kunstgriffen, Anstrengungen und neuen Institutionen ja doch in Ewigkeit nicht zu wirklicher Bildung verholfen werden könne. Vor diesem Skepticismus war er geschützt durch seinen Glauben an die Wahrheit, den Glauben an eine sittliche Bestimmung des Menschen; einen Glauben, der in seinen jungen Jahren, wie bei so vielen der edelsten Jünglinge, seinen Ausdruck in den Ideen der Burschenschaft gefunden hatte. Vor pädagogischer Schwärmerei war er geschützt schon durch die Nüchternheit seiner ganzen, aufs Praktische, aufs Reelle gestellten Naturanlage, noch mehr aber dadurch, daß jener Glaube der christliche, der Glaube an die Wahrheit des Evangeliums, an das durch die christliche Offenbarung gegründete Reich Gottes war. Wenn aber seine Pädagogik eine wesentlich christliche ist, so muß als charakteristisch zugleich ausgesprochen werden, daß sie in ihrer einfachen Natürlichkeit, Klarheit und Gesundheit frei ist von jeder pietistischen Beimischung; Raumer gehörte unter die Männer, die den lebendigen Beweis führen, daß es ein Christenthum, und zwar ein gründliches, herzenswarmes und thatkräftiges, das Leben durchdringendes und heiligendes Christenthum, also auch eine echt christliche Erziehung geben kann ohne Pietismus. (Vgl. die vortrefflichen Ausführungen in der Geschichte der Pädagogik III. 1. S. 43.) Gerade in dieser Beziehung ist seine Biographie eine so ungemein wohlthuende Lectüre; man athmet auf jedem Schritte, den man mit ihm thut, reine frische Luft ein. Auf allen Wegen weiß er sich in der Hand seines Gottes; überall findet er Anlaß, die göttliche Bewahrung und Leitung im Gegensatze zu seinen eigenen kurzsichtigen Gedanken zu preisen; in Erlangen stiftet er ein Missionskränzchen und (s. s. Leben S. 333) mit der Unterstützung bettelnder Kinder verbindet er, ähnlich wie A. H. Francke, eine Art Katechese, woraus eine Sonntagsschule sich entwickelt, lauter Dinge, in welchen er mit dem Pietismus zusammentraf. Aber mit welcher Unbefangenheit erzählt er noch im Alter von der Freude, die er als Knabe schon wie später als junger Mann am Theater gehabt; wie ist ihm, dem Kenner und Herausgeber der alten Kirchenlieder, zugleich Goethe und Schiller und die ganze deutsche Poesie, und so überhaupt alles Schöne und Treffliche, wes Namens und Herkommens es sei, eine Quelle reichen Genusses! Gerade darin zeigt sich seine Frömmigkeit als

eine ſo ungetrübte und geſunde, daß ſie nicht als Kehrſeite die ängſtliche Scheu oder den puritaniſchen Haß gegen alles das an ſich trägt, was Gott außer dem Bibelworte im Natur- und Weltgebiete durch den Menſchengeiſt und die Menſchenhand Großes und Schönes wirkt; ſolche Frömmigkeit dünkt uns zweifellos die höhere zu ſein, die mit Antigone ſagen kann: „Nicht mitzuhaſſen, mitzulieben bin ich da.“ Selbſt mit Schleiermacher, geſchweige denn mit Goethe war er in religiöſer Hinſicht nichts weniger als eins; aber wie hängt er mit Liebe und Bewunderung trotzdem an ihnen und wie unendlich fern iſt er von jeder Gewiſſensunruhe darob, daß ihm dieſe geiſtigen Größen ſo groß ſind! „Es war ſeine Pietät gegen alle großen Perſönlichkeiten und Erſcheinungen der Geſchichte, welche in den verſchiedenſten Zeiten und auf die verſchiedenſte Weiſe auf das Geſchlecht der Menſchen wohlthätigen Einfluß geübt und auf ein dankbares Andenken ſich Anſpruch erworben hatten. Und je freier er ſelbſt von bloßem Nachſprechen, Nachahmen, Nachmachen und allem war, was ſklaviſche Abhängigkeit genannt werden kann: um ſo unbefangener und unbefangender war und wirkte ſeine Pietät“ (Harleß a. a. O. S. 80 f.). Eine ſpeciellere Färbung, wenn man je ſolchen Ausdruck hier brauchen kann, nahm ſeine Religioſität dadurch an, daß er, unter dem Einfluſſe von Harleß und Löhe (ſ. ſ. Leben S. 335) ſich dem ſpecifiſchen Lutherthum zuwandte; was aber nicht etwa von puſeyitiſchen, katholiſirenden Anwandlungen herrührte, die wenigſtens bei Harleß keine Nahrung gefunden hätten, ſondern mit jenem „plaſtiſchen Realismus“, jenem geſchichtlich-pietätsvollen Sinne zuſammenhieng, der in der Kirche, die ja etwas anderes iſt als orthodoxe Schule, eine leibhafte Wirklichkeit, eine geiſtige, mit Segenskräften ausgeſtattete, im Lauf der Jahrhunderte bewährte Macht erkannte. Aber eben dieſe Kirchlichkeit hat bei ihm nie den ſauren Beigeſchmack des modernen Confeſſionalismus mit ſeiner Scholaſtik und ſeinem Hierarchismus angenommen. Auf dem Grund und Boden dieſer Geſinnung ſtand denn auch ſeine Pädagogik. Was er fordert, iſt einfache Erziehung auf Grund der Bibel und des Katechismus nach väterlicher, evangeliſcher Sitte; daneben Aufſchließung des jugendlichen Sinnes und Bildung desſelben für alles Wahre und Schöne, je nach dem Maße und in der Weiſe, wie die Lebenslage und der Beruf es bedingen, aber, wie oben bemerkt: „charaktervolles, herzerwärmendes Wiſſen“ ſollte es ſein. Daß hiezu von der Anſchauung ausgegangen werden müße, ſtand ihm feſt (der erſte Artikel über Anſchauungsunterricht in unſerer Encyklopädie iſt von ihm verfaßt, die einzige literariſche Gabe, die ihm ſein vorrückendes Alter für uns zu liefern erlaubte); aber er, der Mineralog, wußte genauer und beſſer zu ſagen, was und wie man die Jugend anſchauen (und ſprechen) lehren ſoll, als Peſtalozzi und ſeine Nachtreter. So ſagt er in dem Art. „Peſtalozzi“ in Herzogs theol. Encyklopädie, Band XI. S. 420: „die Betrachtung eines einzigen Steines hätte ihn geiſtig weiter gefördert, wäre er in der Zucht der Freiberger Schule geweſen, als große, zuſammengetragene Steinhaufen dem Ungeſchulten je fruchten konnten.“ Alſo wohl Naturanſchauung, aber an der Hand der Wiſſenſchaft; der Zögling ſoll ſelbſtändig erkennen, aber darin nicht wieder von vorne an dem Punct anfangen, an dem vor Jahrhunderten und Jahrtauſenden die Menſchheit ſtand, ſondern der Ertrag des Denkens und Forſchens ſoll jedem nachfolgenden Geſchlecht als koſtbares Erbe zu gute kommen. Wie er aber eben darum und in dieſem Sinne dem mathematiſchen und naturkundlichen, beſonders dem mineralogiſchen Unterricht eine hohe Bedeutung für die Geſammtbildung beilegte: ſo bekämpfte in ihm nicht der Realiſt den Humaniſten, ſo wenig als der lutheriſche Chriſt den gebildeten, allem Guten und Schönen Herz und Sinn öffnenden Menſchen; was er (Geſch. der Päd. III. 1, S. 109) über den Zweck und das Ziel aller claſſiſchen Studien ſagt: es ſei (nicht die Fähigkeit, ein ciceroniſches Latein in gleichlautenden Phraſen ſchreibend und redend nachzumachen, ſondern) „ein gründliches Verſtehen der Claſſiker, Erweiterung des hiſtoriſchen Geſichtskreiſes, Wachsthum in Kenntniſſen und Erkenntnis, ſinniger Kunſtgenuß, Bildung“, das wird, die dadurch bewirkte logiſche und mutterſprachliche Zucht und Cultur

mit eingeschlossen, wohl allgemein als richtige Zwecksetzung erkannt sein. — Wir begnügen uns, nur noch seine (auch als besondere Schrift ausgegebene) „Erziehung der Mädchen" zu berühren, von der wir bezeugen können, welche ungemein dankbare Aufnahme dieselbe namentlich bei solchen Frauen gefunden hat, die sich sonst nicht erst nach einem „Buch der Mütter" umzusehen pflegen, um zu erfahren, was sie — sei es nach Pestalozzi'schem, sei es nach Fröbel'schem Recept — mit ihren Mägdlein reden sollen.

Alle Schriften Raumers, namentlich die geognostischen, aufzuführen, wäre hier nicht der Ort; wir nennen außer den schon erwähnten nur noch folgende: „Ueber die Breslauer Turnstreitigkeiten" 1818. „Ueber den Unterricht in der Naturkunde" 1823. „Lehrbuch der allgemeinen Geographie" 1832. 3. Aufl. 1848. „Beschreibung der Erdoberfläche" 1832. 6. Aufl. 1865. Palästina 1835. 4. Aufl. 1860. Beiträge zur biblischen Geographie 1843. Alte und neue Kinderlieder, mit Bildern und Singweisen 1852. Kreuzzüge (vermischte Aufsätze) 1. Theil 1840. 2. Theil 1864. **Palmer.**

Realgymnasium. Das Realgymnasium hat noch keine Geschichte wie das Gymnasium oder auch die Realschule hinter sich, vielmehr an beiden seine Voraussetzung. Es nimmt von jenem das Lateinische, von dieser die Pflege der Mathematik und Naturwissenschaften in sich auf. Die Geschichte des Gymnasiums in seinem Kampfe mit den Forderungen, die unser modernes Zeitbewußtsein an dasselbe stellte, und die Geschichte der Realschule, die im Dienste der modernen Cultur der hergebrachten Erziehungsweise den Krieg erklärte, ist auch die Geschichte des Realgymnasiums. Es hat eine Mittelstellung zwischen beiden. Mit seiner einen Hauptwurzel liegt es in dem classischen Boden, den die Gymnasien seit Jahrhunderten bebauen, mit seiner andern aber berührt es die Wissenschaften, aus denen die Realschule ihre Nahrung holt.

Alle jene Gymnasien, die in ihrem Bestreben, den Forderungen des neuen Zeitgeistes nachzugeben, sich durch Aufnahme der Mathematik und Naturwissenschaften reformirten, — das Gymnasium Feuerleins in Nürnberg, jenes Weimarer Gymnasium, das seine Schüler in geometrischen und mechanischen Operationen, in Civil- und Militärbaukunst auszubilden bestrebte (s. d. Art. Realschule), jene 38 unter den russischen Gymnasien, die im J. 1852 das Griechische aus ihrem Lehrplan strichen*), um realistische Fächer aufzunehmen, — alle diese Anstalten können der Sache nach als die Anfänge derjenigen gelten, welche mit dem Namen Realgymnasien zu belegen sind; aber ein wirklicher Ausdruck dafür sind sie nicht.

Je schroffer der Gegensatz wurde, in den sich zuweilen die Realschulen durch ihr Anschmiegen an die Forderungen, welche das praktische Leben, häufig auch ein durch politische Revolutionen zum Anspruch an die wissenschaftlichen Genüsse und Vorrechte der Gebildeten aufgereiztes Volk an die Schule stellt, gegen die humanistischen Lehranstalten setzten, desto versöhnender will das Realgymnasium wirken. In voller Anerkennung der geistigen Schätze, die unserer modernen Cultur zu Grunde liegen, will es dieselbe in wissenschaftlicher Weise für die Erziehung des nachwachsenden Geschlechts verwenden, andererseits aber sich den Zugang zu den Quellen der Bildung nicht verschließen lassen, aus dem die früheren Jahrhunderte geschöpft haben. Je mehr es daher als ein Bedürfnis anerkannt wird, daß in dem Bewußtsein der Gebildeten die Ideen der modernen Wissenschaften in Einklang kommen mit den Ueberlieferungen früherer Jahrhunderte, desto günstiger wird die Stimmung für Realgymnasien sich gestalten.

Zum erstenmale kommt unseres Wissens der Name eines Realgymnasiums in der officiellen Sprache vor für die unter dem Einfluß des Bürgermeisters von Bärensprung 1828 und 29 neu gestaltete Cöllnische Schulanstalt in Berlin, welcher der Name des

*) Zur Geschichte und Statistik der Gelehrten- und Schulanstalten des kaiserl. russ. Ministeriums der Volksaufklärung S. 89.

Cöllnischen Realgymnasiums verliehen wurde. War es dort die Absicht, eine Anstalt ins Leben zu rufen, in welcher die alten Sprachen nicht einzig und allein zur Fundamentalbildung der Schüler dienen, sondern Mathematik, Naturwissenschaft und neuere Sprachen mehr in den Vordergrund treten sollten, als sonst auf Gymnasien geschah, so war nicht bloß der Name von mustergültiger Bedeutung, sondern auch der zu Grund liegende Gedanke ist derjenige, der das Realgymnasium erzeugen muß.

Daß aber dieser Gedanke wirklich fruchtbar sich entwickelt, ein organisches Zusammenwachsen der zwei Principien der Erziehung, des humanistischen und realistischen, hervorgebracht hätte, können wir in der ferneren Geschichte dieses Gymnasiums nicht finden. Vielmehr führte die Unterscheidung zwischen solchen Schülern, die das Griechische erlernten, und solchen, die es nicht erlernten, bald zu einer Theilung der ganzen Anstalt in zwei Abtheilungen, deren erste im J. 1839 hinsichtlich der Maturitätsprüfung die Rechte eines Gymnasiums, die zweite im J. 1860 die Rechte einer Realschule 1. Ordnung erhielt. Es sind somit eigentlich zwei Anstalten geworden, die nur durch die äußere Klammer der gemeinschaftlichen Direction als einheitliches Ganzes zusammengehalten werden, und es gilt somit auch in Bezug auf das Cöllnische Realgymnasium, was weiter unten über den Unterschied des Realgymnasiums von den Realschulen 1. Ordnung in Preußen bemerkt wird.

Immerhin ist es bemerkenswerth, daß diese Anstalt nun seit bald 40 Jahren diesen Namen führt und so nicht bloß den Keim, sondern auch den Sporn zu Gründung jener Anstalten in sich trägt, die ein planmäßiges Ineinanderarbeiten jener zwei Principien sich zur Aufgabe setzen. Dieser Keim und dieser Sporn liegt aber allerdings nicht bloß in dieser vereinzelten Erscheinung, sondern in dem ganzen System des preußischen Realschulwesens, in dem Geiste, der die Organisation desselben vom J. 1859 dictirt hat. Wenn von den zwei Principien, die der Artikel Realschule als die zwei constituirenden Factoren derselben anführt, die Vervollkommnung der naturwissenschaftlichen Studien und die Bedürfnisse des praktischen Lebens, jedenfalls anfänglich der letztere der überwiegende war, so sehr, daß die Realschulen nicht anders als unsere heutigen Fortbildungsschulen ein Conglomerat verschiedener Fachschulen zu werden drohten, so knüpft der Artikel Realgymnasium an diejenigen Bestrebungen an, welche die Schulen aus dem unfruchtbaren, für humane Bildung äußerst mageren Felde des praktisch Brauchbaren, aus der harten Herrschaft des kalten Nützlichkeitsprincips zu dem idealen Zweck der Menschenerziehung zurückzuführen beabsichtigten.

Und hier läßt sich nicht verkennen, wie nachhaltig die Regierungen dieses Streben unterstützten gegenüber von den Gemeinden, die in den neuerrichteten Schulen vor allem die Forderungen des praktischen Lebens erfüllt sehen wollten. Insbesondere machte sich die preußische Regierung den Grundsatz Friedrichs des Großen zu eigen, der trotz aller Anerkennung der Leistungen Heckers, trotz des Titels einer Königlichen Realschule, den er der Anstalt desselben verlieh, doch das Lateinische als Bildungsmittel auch für den Bürgerstand nicht vermissen wollte, indem sie vor allem darauf bedacht war, „daß die unwissenschaftliche Praxis des Nützlichkeitsprincips den Charakter einer höheren Bildungsanstalt für die Realschulen nicht aufhebe."

Sie wurden als wissenschaftliche Institute anerkannt, namentlich nachdem Spilleke's Schöpfung sich so glänzend bewährt hatte, und die Regierung säumte nicht, die Schüler derselben theilnehmen zu lassen an den Wohlthaten, die durch höher getriebene Bildung in Preußen verdient zu werden pflegen. Da sie jedoch die Ertheilung dieser Wohlthaten vom Nachweise gewißer Kenntnisse im Lateinischen abhängig machte, nahm sie Front gegen die Reihe der Kämpfer, die gerade diese Sprache aus der Realschule verbannt wissen wollten. Sie zwang dadurch die Schulbehörden, das Latein wenigstens als facultatives Fach in den Lehrplan aufzunehmen. Obwohl nun natürlich nicht alle, welche den Verzicht auf das Lateinische der Realschule zumutheten, auch auf den wissenschaftlichen Charakter derselben und auf ihre Einreihung unter diejenigen An-

stalten, die eine wirklich humane Bildung zu erzielen bestimmt sind, verzichten wollten, so läßt sich doch nicht läugnen, daß durch die Beibehaltung gerade dieser Sprache, gegen deren Gebrauch in der Schule das brutale Geschrei Halbgebildeter vornehmlich sich erhob, die preußische Regierung die Realschulen der Stellung entgegenführte, die sie ihnen in der Organisation von 1859 factisch ertheilte. Hier wurde das Lateinische ein obligates Fach für alle Realschulen 1. Ordnung. Sie waren hiemit als wissenschaftliche Anstalten vom Staate anerkannt.

Ob die preußische Regierung hiemit das Rechte getroffen hat? Diese Frage wird von vielen Realschulmännern verneint. Das Lateinische sei ein nicht aus dem innern Organismus der Schulen herausgewachsenes, sondern künstlich von außen her unter der Wucht der staatlichen Einrichtungen Preußens in dieselben hineingetragenes Unterrichtsfach. Es sei ein beschwerender Ballast, der die wissenschaftliche Ausbildung der Schüler eher hemme, als fördere. Das preußische Volk urtheilt anders. Im J. 1859 gab es 27 Realschulen 1. Ordnung, im J. 1863 waren es 47; im J. 1866 war die Zahl auf 56 gestiegen. Bedenkt man dabei, daß im Normalplan das Lateinische in

VI. V. IV. III. II. I.

mit 8 6 6 5 4 3 Wochenstunden

bedacht ist, so sollte, selbst wenn auch da und dort Dispensationen von dem Normalgang vorkommen mögen, jedenfalls nicht mehr der Satz ausgesprochen werden, den man in Süddeutschland noch immer und immer zu hören bekommt, daß eine philologische Ausbildung im Lateinischen und die realistische Ausbildung in Mathematik und Naturwissenschaften in Gegensatz zu einander treten und einander alteriren. Der norddeutsche Realschüler steht an Kenntnissen in Mathematik und Naturwissenschaften, in der Gewandtheit, diese Kenntnisse zu verwerthen in Wort und selbständiger Arbeit, nicht nur dem süddeutschen nicht nach, sondern übertrifft ihn in dem Maße, als er seine Schulbildung über das 16. Jahr hinaus ausdehnt, in welchem die süddeutschen Anstalten ihre Schüler abzugeben pflegen. Daneben aber hat er seine Kenntnisse im Lateinischen noch voraus. Ob, ohne die realistische Ausbildung zu beeinträchtigen, das Lateinische nicht für diese norddeutschen Anstalten noch fruchtbarer gemacht werden könnte, ist eine andere Frage, und aus dem Folgenden wird erhellen, daß gerade hierin ein wesentliches Unterscheidungsmerkmal derselben gegenüber dem Realgymnasium liegen wird.

War schon früher diese neue Ordnung Preußens mustergültig auch für die übrigen norddeutschen Staaten, namentlich für Sachsen, so wird dieses nach den neuesten politischen Ereignissen noch viel mehr der Fall sein. Und wir können uns daher der weiteren Rücksichtnahme auf diese entschlagen.

In den süddeutschen Staaten, sowie in Oesterreich nahm die Entwicklung einen anderen Gang *). Hier wurde das Lateinische zwar anfänglich auch noch als ein facultatives Fach der Realschule betrachtet, aber es war dies nur ein Uebergangsstadium dazu, es gänzlich aus dem Lectionsplan zu streichen. Die geringen Erfolge dieses Unterrichts waren wohl die nächste Ursache davon. Bei der kleinen Stundenzahl, mit der es von Anfang an bedacht war (ca. 4 Wochenstunden), mußte es unter der überwuchernden Bedeutung, welche bald die modernen Sprachen, die Mathematik und Naturwissenschaften, das Zeichnen erhielten, erstickt werden, zumal in diesen Ländern den Regierungen keine Gelegenheit geboten war, mit der Aussicht auf Staatsbenefícien zu locken, und der starke Zudrang von Schülern in diese Anstalten ein äußeres Bedürfnis darnach nicht fühlbar machte. Vielmehr muß diesen Anstalten nachgerühmt werden, daß sie unter dem Einfluß der so rasch fortschreitenden und unsere ganze Zeitrichtung mitbestimmenden Entwicklung der Naturwissenschaften selbst auch immer inten-

*) Vgl. d. Art. Oesterreich (Bd. V), nach welchem sich dort in neuester Zeit eine andere Wendung vorzubereiten scheint, z. B. S. 506, 518. D. Red.

sive die wissenschaftliche Ausbildung ihrer Schüler im Auge behielten und verfolgten, ohne deshalb ihrer nächsten, äußeren Aufgabe, den Angehörigen des höheren Bürgerstandes für ihren Beruf die geeignete Vorbildung zu geben, untreu zu werden.

Jedenfalls gilt dieses Urtheil von den Realanstalten Württembergs. Wenn daher im Schoße der leitenden Oberschulbehörde dieses Landes der Gedanke eines Realgymnasiums, das sich wesentlich auch von den preußischen Realschulen 1. Ordnung unterscheidet, Wurzel gefaßt hat und, wenn nicht alles täuscht, binnen kurzem seiner Verwirklichung entgegengeführt werden soll, so findet dies seine Erklärung noch in verschiedenen anderen Umständen, die gerade in diesem Lande vorkommen.

Während sämmtliche Realanstalten des Landes das Lateinische entbehren, bildet andererseits das Griechische nicht für sämmtliche Universitätscandidaten die Bedingung zum Eintritt in das Universitätsstudium (s. d. Art. Gymnasium). Es giebt somit innerhalb der Landesgymnasien eine Anzahl Schüler, für welche das Erlernen nur der lateinischen Sprache bis zu dem Grade, mit dem sie das Reifezeugnis für die Universität erlangen können, vorgeschrieben und dagegen ein erweiterter Unterricht in Mathematik und anderen realistischen Wissenschaften während der Zeit, in der die andern Gymnasiasten im Griechischen unterrichtet werden, angeordnet ist. Sie sind somit als wirkliche Gymnasiasten zu betrachten, sofern sie ja zum Universitätsstudium übergehen, und genießen daneben einen ausgiebigeren realistischen Unterricht. Als Lateiner unterscheiden sie sich von den Realschülern in Süddeutschland, als Universitätscandidaten stehen sie im Gegensatze zu den Realschülern Preußens.

Man kann der preußischen Regierung alle Gerechtigkeit widerfahren lassen, indem man anerkennt, daß sie die Realschulen in coordinirten Rang mit den Gymnasien zu erheben suchte; daß sie die in die Realschulen eingedrungenen, aus technischen, ja fast handwerksmäßigen Bedürfnissen stammenden Uebungen und Unterrichtspensen aus den Realschulen entfernte, und nicht bloß hinsichtlich der Methode, sondern auch mit Rücksicht auf den Inhalt der zu lehrenden Fächer und durch Sorge für genügende wissenschaftliche Vorbildung der Lehrer das Ziel einer humanen, den Knaben und Jüngling allseitig durchdringenden Bildung für die Realschulen im Auge behielt, daß sie insbesondere diesem Streben Ausdruck verlieh durch die Aufnahme des Lateinischen in die Realschulen 1. Ordnung, und zwar in einer ausgiebigen Anzahl von Wochenstunden; aber den letzten Schritt, der zu einer vollen Anerkennung der realistischen Wissenschaften nothwendig ist, hat sie nicht gethan, der Realschüler darf zu keinem Facultätsstudium übergehen. Dieses Recht vindicirt sie den Gymnasien als ein unveräußerliches Merkmal, während die Realschulen nur die allgemeine wissenschaftliche Vorbereitung zu denjenigen Berufsarten gewähren, für welche Universitätsstudien nicht erforderlich sind. Mag sie daher die letztern jenen äußerlich gleichzustellen noch so sehr bemüht sein, sie hat dem wissenschaftlichen Ziele, das die Realschulen verfolgen sollen, hiemit die Blütenkrone und den Fruchtboden ausgebrochen. Der Saft geht dann nothwendig in die Blätter.

Es ist hier nicht der Ort, die Bedeutung der Naturwissenschaften gegenüber den Facultätswissenschaften hervorzuheben, es soll nur die Thatsache angeführt werden, daß die württembergische Regierung hierin bereits einen Schritt weiter gegangen ist. Die Landesuniversität erhielt eine besondere naturwissenschaftliche Facultät und das Polytechnikum wurde als der Landesuniversität coordinirte Anstalt anerkannt; es liegt daher in der Consequenz dieses Vorgangs, daß solche Anerkennung der realistischen Wissenschaften auch durch die dem Gymnasium entsprechende Organisation der zu diesen hohen Schulen führenden Mittelanstalten ihren Ausdruck findet.

Wie nothwendig es aber ist, daß die Realschule nicht bloß äußerlich durch Ertheilung von gewißen Rechten dem Gymnasium gleichgestellt werde, sondern auch durch Verfolgung derselben wissenschaftlichen Ziele, das zeigen die Zahlen über die Frequenz der obersten Classen in den 47 preußischen Realschulen 1. Ordnung vom J. 1863.

Während nach Wieſe (Das höhere Schulweſen in Preußen S. 449) 1789 Schüler die Secunda beſuchten, waren in I nur noch 581. Von VI bis III nimmt die Zahl der Schüler zu und erreicht in dieſer die Summe von 3536; von Tertia auf Secunda ſinkt ſie auf die Hälfte; von II auf I auf ein Drittheil der letztern, während auf den 144 Gymnaſien in I ⅔ von der Zahl in II übrig geblieben ſind. Es wird anzunehmen ſein, daß der größte Theil jener 1200 Secundaner deshalb die Realſchule verließ, weil er die mit dem Beſuch der Secunda verbundenen Vorrechte nun gewonnen hatte. Da aber eine Schule, die eine wiſſenſchaftliche Ausbildung anſtrebt, gerade in den oberſten Claſſen dieſe ihre Aufgabe am nachhaltigſten für die Schüler entfalten kann, nicht bloß weil dieſe mit fortſchreitendem Alter dafür empfänglicher und reifer werden, ſondern auch weil die Unterrichtsfächer ſelbſt in ihrer wiſſenſchaftlichen Abrundung immer mehr hervortreten und die in ihnen enthaltenen Bildungselemente immer reiner zu Tage bringen, ſo können wir die preußiſchen Realſchulen noch nicht als die Muſteranſtalten, in denen die realiſtiſchen Wiſſenſchaften ihre adäquate Pflege erhalten, anſehen. Es muß für ſie in weiterer Verfolgung der Grundſätze, die auch in den preußiſchen Realſchulen zur Verwirklichung kommen, eine Anſtalt verlangt werden, die auch die Männer der Wiſſenſchaft erziehen, die, ſelbſt die Blüte des Realſchulweſens, die künftigen Lehrer desſelben erziehen darf. Es reicht nicht aus, gebildete Induſtrielle zu erzielen; lange genug waren die Mathematik und die Naturwiſſenſchaften die milchgebenden Kühe der Induſtrie, ſie verdienen durch ihren Gehalt, durch ihre die Plane Gottes verrathenden und ſchon darum ethiſch wirkenden Anſchauungen, eine Stätte zu finden, auf der ſie ihren Beruf, theilzunehmen an der Weiterbildung der Menſchheit, um ihrer ſelbſt willen entfalten dürfen. Soll die Emancipation der Realſchule von den beengenden Schranken, in welche die praktiſchen Bedürfniſſe des Lebens ſie hineintreiben möchten, eine vollſtändige ſein, ſoll ſie den ethiſchen Zweck aller humanen Erziehung in Wahrheit durchführen, ſo darf ihren Schülern der Zugang zur Univerſität, der Zugang zu den Facultätsſtudien nicht verſchloſſen werden.

Dadurch aber wird das Realgymnaſium in der That zu einem Gymnaſium (ſ. d. Art. Gymn.). Es ſei daher geſtattet, in dieſem Werke die Grundzüge desſelben niederzulegen, ſelbſt auf die Gefahr hin, daß die Bemühungen, es in dieſer Weiſe zu verwirklichen, nichts als ein großartiger Verſuch bleiben ſollten, unſer humaniſtiſches und realiſtiſches Schulweſen nach den Forderungen unſerer modernen Cultur und Wiſſenſchaft zu reformiren.

Damit das Realgymnaſium wirklich ein Gymnaſium ſei, darf das Lateiniſche nicht fehlen. Der größte Theil unſerer Cultur ſchließt ſich an dieſe Sprache an, ganz abgeſehen davon, daß ſie in vielhundertjähriger Erprobung vor allen andern Schulpenſen die Palme davontrug und, obwohl geſchichtlich ausgeſtorben, als Schulſprache und Schulbildungsmittel neu auflebte. Wir entſchlagen uns daher aller Einwendungen, die gegen ihren Eintritt in die realiſtiſchen Schulen erhoben worden ſind, einfach durch den Hinweis auf die norddeutſchen Anſtalten, durch die conſtatirt iſt, daß Humanismus und Realismus keinen unverſöhnlichen Gegenſatz bilden. Das Lateiniſche muß vielmehr das grundlegende Fach des Realgymnaſiums ſein. Hiemit ſind alle jene Anſtalten aus unſerem Rahmen ausgeſchloſſen, welche dieſe Sprache nur in facultativer Weiſe, oder wenn in obligater, nur mit ein paar Wochenſtunden beginnen, oder auch unter dem alterirenden Einfluß anderer, die Kraft des Schülers abſorbirender Unterrichtsfächer in allzuraſch abnehmender Stundenzahl forttreiben und daher in täglichem Kampfe mit Fehlern gegen die Formenlehre und elementarſte Syntax, ſelbſt gegen die Proſodie holpernd und hinkend ihre Schüler in die Lectüre des Nepos oder Cäſar hineintreiben. Wo die claſſiſchen Schriftſteller auf ſolch jämmerliche Weiſe zerhackt werden, da hat man kein Realgymnaſium vor ſich, ſondern höchſtens eine Realſchule, die es in ihrem Intereſſe, oder vielmehr im Intereſſe eines Zugeſtändniſſes an die öffentliche Meinung findet, ihren Schülern auch eine kleine lateiniſche Ausſteuer mit ins Leben zu geben.

Das Realgymnasium muß mit der Aufnahme des Schülers im 9. Lebensjahre das Latein beginnen und einige Jahre als den alle anderen Fächer beherrschenden Unterrichtsgegenstand betreiben, damit in den Jahren, in denen der Knabe sich mehr receptiv als spontan zeigt, der mechanische Theil der Spracherlernung, der Wortvorrath, die Formenlehre, die Elementarsyntax demselben zu eigen werde; in den unteren und mittleren Classen des Gymnasiums entscheidet das Latein ausschließlich, jedenfalls ganz vorherrschend über das Vorrücken des Schülers.*)

Wenn nun aber das humanistische Gymnasium seine Schüler mit dem 12. Lebensjahre in das Griechische einführt und mittelst der andern Hauptsprache des Alterthums die Ergänzung der classisch-philologischen Ausbildung anbahnt, so wendet das Realgymnasium, das seinen Blick auf den wissenschaftlichen Abbau der modernen Cultur gerichtet hält, sein Auge dem Französischen zu.

Streiten wir nicht darüber, ob die griechische oder die französische Sprache mehr bildende Elemente enthält, es ist ein Gebot der Nothwendigkeit, daß das Griechische keinen Eingang im Realgymnasium finde. Möchten auch hervorragende Talente im Stande sein, all den Lernstoff zu bewältigen, die große Menge unseres Geschlechts, auf welche eine Schulanstalt angewiesen ist, könnte das Uebermaß nicht ertragen.

Während aber im humanistischen Gymnasium durch Aufnahme des Griechischen der geschichtliche Unterbau für die lateinische Sprache hergestellt, und durch Entfaltung der reicher entwickelten Formen im griechischen Satzbau und später durch Einführung in die vielseitige, alle Gebiete des menschlichen Denkens und Schaffens umfassende Literatur von Hellas der philologische Horizont erweitert und die ganze Fruchtbarkeit der classischen Bildung erst entfaltet wird, so muß doch auch das Französische als Ergänzung des Lateinischen aufgefaßt werden. Es ist der geschichtliche Weiterbau desselben; es ist der römische Sprachgeist, der in den scharfen, fast geometrischen Linien dieses französischen Sprachgebäudes zu einer neuen Entfaltung gekommen ist. Wie auf einer Brücke wird der Realgymnasiast mittelst des Französischen aus dem Tempel der ausgestorbenen Römersprache hereingeführt in das bewegte Treiben unseres heutigen Culturlebens, dessen Geistesgehalt ihn bilden soll. Mag ihm auch die Reichhaltigkeit der griechischen Sprachformen verborgen bleiben, vieles ersetzt ihm die französische Sprache durch die Schärfe ihres Zuschnitts, die an seinen, den Geschmack bildenden Wendungen wetteifert mit der antiken Genossin. Es ist wahr, dem Realgymnasiasten bleiben die ideale Sprache Platos, die kindlichen Vorstellungen Herodots, die naturwahren Verse Homers verschlossen, aber ist das Griechische der Ausdruck idealer Anschauungen, so ist das Französische die Sprache der mathematischen Wahrheit. Das Eindringen aber in diese zwei Sprachen, Latein und Französisch, wird hinsichtlich der Muttersprache für den Realgymnasiasten dieselbe Bedeutung haben, welche auch geschichtlich der Einfluß jener zwei Culturſprachen auf die Entwicklung unseren deutschen Sprache gehabt hat. So viel auch ihr ureigener, von Natur ihr innewohnender, von Fülle und Gesundheit strotzender Trieb dazu beigetragen hat, in Männern wie Luther sie zu bilden und zu entwickeln, so läßt sich doch nicht verkennen, welch gewaltigen Einfluß die französische Sprache auf sie hatte. Aus der Schwerfälligkeit jener Jahrhunderte, in denen die lateinische Sprache als Weltherrscherin auch die unsere gezwungen hatte, ihre schleppttragende Magd zu sein, raffte sie sich mit Hülfe ihrer transrhenanischen Schwester auf zu der Leichtigkeit, die ihr die Heroen unseres goldenen Zeitalters gegeben haben. Mag immerhin das Griechische das zweite Auge des humanistischen Gymnasiums heißen, das Französische ist dann der Mund des Lateinischen, und eine fremde Sprache

*) Wir folgen im Nachstehenden der süddeutschen Terminologie in der Gymnasialsprache; der Schüler, 8 Jahre alt, tritt in die erste Classe ein und absolvirt jährlich eine Classe, so daß er 18 Jahre alt in der 10. Classe das Gymnasium absolvirt. Die I.—III. Classe heißt Unter-, die IV.—VI. Mittel-, und die VII.—X. Classe Obergymnasium.

sprechen lernen, heißt einen neuen Menschen anziehen. Wenn das Realgymnasium seine Schüler vom 12. Jahre bis zum 18. im Französischen so weit fördert, daß sie dasselbe, allerdings nicht mit der Fertigkeit eines gereisten und routinirten Geschäftsmannes, aber mit geweckterem sprachlichem Verständnis, zu sprechen vermögen, so wird sich doch noch darüber streiten lassen, ob der Realgymnasiast an philologischer Durchbildung so weit hinter dem Zögling des humanistischen zurücksteht, daß er den Namen eines Gymnasiasten gar nicht verdiene.

Fügen wir hinzu, daß das Realgymnasium in seinen vier oberen Classen das Englische als dritte fremde Sprache in sich aufnimmt, so sind die philologischen Fächer desselben erschöpft.

Der Schüler wird eingeführt im Lateinischen in Livius und Cicero, Virgil und Horaz und wo möglich durch das Lesen der Germania in Tacitus. Er wird heimisch in der französischen Literatur. Er lernt die Sprache von Shakespeare und Macaulay verstehen. Es läßt sich nicht verkennen, daß durch einen solchen sprachlichen Unterricht ebensosehr die Kraft des Geistes, wie sie sich äußert in der Schärfe der Darstellungsformen und in der Gewandtheit im Ausdruck, als der Schwung der Phantasie, die Reinheit des Geschmacks und die Energie des Charakters sich bilden muß an jenen mustergültigen Autoren alter und neuer Zeit. Es wird dadurch der Realgymnasiast hineingestellt in den Wettkampf, welchen die drei Völker, das deutsche, französische und englische, als Bannerträger der modernen Civilisation mit einander führen um die erhabensten Güter der Menschheit, und tausendfach sind die Veranlassungen, die vor der Gefahr ihn schützen, als Mann das zu vergessen, was er als Jüngling gelernt hat. Zu diesem Zweck wird in den 3 untern Classen das Lateinische mit je 12—15, in den 3 mittleren mit 10, das Französische mit 6, in den 4 oberen das Lateinische mit c. 6, das Französische mit 4 und 3 und das Englische mit 3 Wochenstunden auszustatten sein. Im unteren und mittleren Gymnasium wird dem Componiren, dem Uebersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische und ins Französische, eine gleich hohe Bedeutung und Uebungszeit zugetheilt, wie dem Exponiren, um dem Schüler von Anfang an die sprachlichen Formen und die Regeln der Grammatik durch Uebung recht geläufig zu machen. Dagegen wird in den oberen und obersten Abtheilungen die Lectüre des fremden Schriftstellers vorherrschen, und für das Französische und Englische wird der mündliche Ausdruck in der fremden Sprache theilweise an die Stelle der Composition zu treten haben.

Zeigt sich aber schon auf dem philologischen Gebiete am Gipfel der Anstalt ihr Charakter als Realgymnasium, so tritt dieser noch viel mehr dadurch zu Tage, daß gerade diese oberen Classen es sind, in denen die Mathematik und Naturwissenschaften zu ihrer Bedeutung gelangen. Von der 6. Classe an tritt die Mathematik mit 6, 8, ein Jahr lang, in dem die darstellende Geometrie sich in den Vordergrund drängt, sogar mit 10 Wochenstunden auf, während die Naturgeschichte in der 6. und 7. (III der preußischen Gymn.) mit 2 oder 3, Physik und Mechanik und die Naturwissenschaften, namentlich Mineralogie und Geognosie mit Geologie, sowie Chemie in den oberen Classen mit 4 Wochenstunden bedacht sind. Daß Geschichte und Geographie, Deutsch und Religion dabei nicht vergessen sind, versteht sich von selbst. Nehmen wir hiezu, daß von der 4. Classe an (der preußischen V) das Zeichnen mit c. 4 Stunden den Schüler bis zu seinem Austritt begleitet, so werden alle Fächer genannt sein, in welchen das Realgymnasium seine Schüler auszubilden verspricht.

Hinsichtlich der Mathematik und Naturwissenschaften soll das Realgymnasium ungefähr das gleiche Ziel erreichen, das den preußischen Realschulen 1. Ordnung gesteckt ist.

Gegenüber aber den vielfachen Vorurtheilen und Zweifeln, mit denen die Einführung dieser exacten Wissenschaften in die Räume und Zwecke eines Gymnasiums noch zu kämpfen hat, sei es gestattet, auf die wunderbare Fülle von Lebenskeimen, auf den stärkenden und reinigenden, sittlich belebenden und den Charakter bildenden Einfluß

jener Wissenschaften hinzudeuten, um damit den Beweis zu liefern, daß die Zwecke, welche das Realgymnasium zu erreichen sucht, wirkliche Gymnasialzwecke sind, daß durch ihre richtige Ausbeutung auf der Grundlage einer wahrhaft humanen, alle Vermögen des Knaben und Jünglings gleichmäßig zur Entwicklung bringenden, den ganzen Menschen veredelnden Bildung der junge Mann in den Stand gesetzt werden kann, mit geübter Kraft, freiem Auge, sittlichem Eifer seine eigentliche technische, künstlerische oder wissenschaftliche Berufsbildung auf der Universität oder im Polytechnikum zu betreiben.

Vor allem ist es die Mathematik, die den 13jährigen Knaben, nachdem er die Elemente der Arithmetik sich zu eigen gemacht hat, in ihre Zucht nimmt. Sie faßt ihn mit der Unwiderstehlichkeit ihrer Schrauben, indem sie gleicher Weise an seine Denk- und Willenskraft appellirt, und reißt durch die Folgerichtigkeit ihres Systems jeden normal organisirten Knaben mit sich fort, ohne daß ein ausgesprochenes Talent dafür in ihm vorausgesetzt wird. Sie weckt, wie keine andere Wissenschaft, die Spontaneität, die Lust und Kraft, einen gegebenen Stoff mit eigenen Mitteln zu bewältigen; denn jede Erkenntnis ist hier in eminentem Sinne eine That und jeder Satz enthält den Keim zur Aufgabe und den Sporn zu ihrer Lösung. Wenn aber jedes humanistische Gymnasium, um des formal bildenden Einflusses dieser Disciplinen willen die Algebra und Geometrie, meist auch Trigonometrie und Stereometrie, nicht vernachlässigen zu dürfen glaubt, so haben diese Disciplinen im Realgymnasium, so groß auch ihre Bedeutung für sich selbst ist und so nachhaltig auch die Uebungen der Schüler in diesem Gebiete sein müßen, doch nur vorbereitende Bedeutung. Das Realgymnasium will mehr, es will die Natur als den Ausdruck mathematischer Gesetze vor der Anschauung der Schüler entfalten und dadurch die Einheit des Ganzen in der Vielheit der Erscheinungen zur Anschauung bringen. Sobald die Stereometrie in die Lehre von den Körpern eingeführt hat, tritt die mathematische Geographie auf der einen Seite und die Mineralogie mit Krystallographie auf der anderen Seite als gleichzeitiges Lehrfach auf, und die Mathematik ist es, die den Schüler befähigt, sich nicht in der Reichhaltigkeit der einzelnen Formen und Erscheinungen zu verirren, sondern alles auf Ein Centrum zu beziehen. Denn beides, die Riesenkräfte, die die Bewegungen im sternbefäten Himmel hervorbringen, und die zwerghaften Gewalten, die in der Erde Schoß den Krystall weben, gehorchen der mathematischen Formel. — Die Mathematik übt Phantasie und Anschauung, wenn sie aus der angeschriebenen Formel den Gang der Curve oder die Natur des Körpers (in der analytischen Geometrie) herausliest, oder die Formen der Körper, — in der darstellenden Geometrie in den verschiedensten Lagen graphisch verbildlicht. Sie erreicht endlich in der Differential- und Integralrechnung jenen Boden, auf welchem, als dem äußersten Gebiete unserer Vorstellungskraft, das Reich des Unendlichen, des unendlich Großen und Kleinen als alles beherrschende Macht hereinragt in die Welt der endlichen Größe, wo die Philosophie aus der transcendenten Welt der realsten aller Wissenschaften, der Mathematik, die Hand reicht und die Metaphysik als deren Fortsetzung erscheint. Die Natur aber, welche Botanik und Zoologie sowie die Mineralogie als eine gegebene beschreiben, Physik und Chemie nach ihren Bestandtheilen und Gesetzen aufschließen, ist keine todte. Die Geologie stellt sie in den Proceß des Werdens als eines stetigen Vervollkommnungsprocesses; ihr Rahmen umspannt Jahrtausende und den kleinsten wie den größten Kräften, die sich als gleich unwiderstehlich, jene durch ihre Allmähligkeit, diese durch das Aufbieten aller Gewalt in einem einzelnen Augenblick, als gleich gesetzmäßig erweisen, hat sie Rechnung zu tragen. Sie ist der inhaltsreiche Commentar zu jenem Worte: Der Mensch sei die Krone der Schöpfung, und zeigt, durch wie viel Entwicklungsstadien hindurch die Erde zu gehen hatte, bis sie der Schauplatz des Ruhms und der Trauer ward, die der Mensch auf ihr verbreiten sollte. Die Geologie übergiebt ihre Schüler so von selbst dem Unterricht in der Geschichte und bildet dadurch nicht

bloß den natürlichen Uebergang von den Naturwissenschaften zu den ethischen Unterrichtsfächern, sondern auch den großartigsten Untergrund, den der Historiker finden kann, wenn er die Urgeschichte der Menschheit zu zeichnen sich anschickt.

Daß aber jener Titel, der den Menschen dazu beruft, die Krone der Schöpfung zu tragen, kein leerer sei, dafür sorgen Chemie, Physik und Mechanik. Die erste macht den Schüler vertraut mit den einfachsten Bestandtheilen der Körper und den ihnen immanenten Eigenschaften und Kräften; die zweite deckt ihm die Gesetze auf, an welche die Kräfte der Natur im großen und ganzen wie im kleinen und einzelnen in ihrer Wirksamkeit gebunden sind, und die dritte entwickelt ihm die Grundsätze der Politik, nach welcher er als König der Schöpfung seine Herrschaft über die Natur zu führen hat.

Nimmt man hinzu, daß der Schüler von seinem 10. bis 15. Lebensjahre im Zeichnen Auge und Hand übt, den inneren Anschauungen ein gehorsames Werkzeug zu sein und den Geschmack nach den Gesetzen der Schönheit zu bilden, so dürfte kaum eine Fähigkeit in den Menschen gelegt sein, deren sich das Realgymnasium nicht bemächtigte, um sie durch Uebungen an den erhabensten Stoffen auszubilden und zu vervollkommnen. *)

Eine Anstalt aber, die so allseitige Ziele verfolgt, sollte nicht in ganz hervorragender Weise die Aufgabe eines Gymnasiums erfüllen? Sie bereitet den wissenschaftlichen Grund, auf dem der künftige, auf der Höhe seiner Zeit stehende Techniker und Künstler, der Staatsbeamte, dessen Wirkungskreis immer mehr in die industriellen und mercantilen Verhältnisse unseres Jahrhunderts verflochten wird, der künftige Forst- und Landwirth, der Lehrer der Realschule, der Mediciner ihre berufliche Fachwissenschaft am allernaturgemäßesten aufbauen. **) Je energischer ein solcher Unterricht die

*) Hinsichtlich des den verschiedenen Hauptfächern inwohnenden Bildungsstoffs erinnern wir namentlich an den Artikel Bildung Bd. I. D. Red.

**) Für den Mediciner wäre nach unserer Ansicht die Verzichtleistung auf das Griechische, welche die Wahl des Realgymnasiums in sich schlösse, am bedenklichsten, die volle classische Bildung am wenigsten zu entbehren. Auch sind die gebildetsten Männer dieser Wissenschaft darin einig, daß die Vorbereitung auf ihren Beruf ohne vollständige Gymnasialbildung ebenso mangelhaft sei, wie ohne gründliche mathematisch-naturwissenschaftliche Studien. Die letztern nehmen aber allerdings dann noch einige akademische Semester in Anspruch. Wir haben uns übrigens um der großen praktischen Bedeutung dieser Frage willen erlaubt, uns an denjenigen Gelehrten zu wenden, der unter den jetzt Lebenden die erste Auctorität in diesem Fache ist, an Herrn Professor R. Virchow in Berlin, der denn auch die Güte hatte, sich in folgender Weise über den Gegenstand auszusprechen:

„Die gesammte Medicin basirt auf der altgriechischen Literatur. Keine andere Wissenschaft ist in einer gleich zwingenden Weise auf eine alte Sprache hingewiesen. Das römische Alterthum hat uns fast nichts geleistet, und wenn das Lateinische nicht die Sprache des gelehrten Mittelalters bis zum Anfang des gegenwärtigen Jahrhunderts gewesen wäre, so würde ein technisches Bedürfnis, die lateinische Sprache zu kennen, gar nicht vorhanden sein. Die Vorstellungen des griechischen Alterthums sind so sehr in Blut und Saft aller späteren medicinischen Literatur übergegangen, daß sogar die populären Traditionen der meisten Culturvölker aus dieser Quelle hervorgegangen sind. Man kann dreist sagen, daß noch jetzt die Mehrzahl der Aerzte und der Völker galenisch denken.

„Wollte man nun einwenden, daß alle griechischen Werke frühzeitig ins Lateinische übertragen sind, so bemerke ich, daß diese Uebersetzungen niemals ein zuverlässiges Urtheil über Sinn und Inhalt der griechischen Texte gewähren. Jahrhunderte waren verstrichen, bevor die Uebersetzungen gemacht wurden, und die Uebersetzer verstanden das, was sie übertrugen, oft herzlich schlecht. Für eine wissenschaftliche Untersuchung ist es daher unumgänglich, den Urtext zu vergleichen.

„Man wird aber vielleicht sagen, das sei für den Gelehrten, aber nicht für den Praktiker, den einfachen Arzt. Wenn nur jeder im Beginn seiner Laufbahn wüßte, ob er das eine oder das andere werden will! Bis jetzt hat man es vorgezogen, jedem die Möglichkeit des Ganzen zu sichern und nur eine Classe der medicinischen Erziehung zu geben. Ich würde es beklagen,

Organe des Denkens und Wollens erfaßt, je nachhaltiger das leibliche und geiſtige Auge für die Formen des Schönen gebildet wird, und je ernſtlicher ſich die Anſtalt angelegen ſein läßt, durch die philologiſch-hiſtoriſche Seite des Unterrichts das menſchlich Große den Schülern vorzuführen, deſto ſicherer wird Hand in Hand mit der Erweiterung der Kenntniſſe auch die innere Neugeſtaltung des Menſchen vor ſich gehen, deſto ſicherer und nachhaltiger wird ſich die Anſtalt hinſichtlich der Charakterbildung der Schüler bewähren.

Sind in dem Vorhergehenden die Fächer genannt, deren Pflege die Aufgabe des Realgymnaſiums ſein ſoll, ſo iſt kaum mehr nöthig, auch über die Methode und den Geiſt, in dem ſie gelehrt werden ſollen, noch etwas zu ſagen. Je enger die Naturwiſſenſchaften unter ſich verknüpft ſind, indem jede ſich als die Stütze der andern erweist, deſto leichter iſt es, die Fäden aufzuzeigen, welche ſie alle an Ein Centrum binden. Der oft gehörte Vorwurf, daß die Fülle der Naturwiſſenſchaften ſich der Abſicht, ſie ſchulmäßig zu verwenden, als unüberſteigliche Maſſe gegenüberſtelle, trifft nicht. Die Naturwiſſenſchaften gehen erſt in ihrer Anwendung auf das Leben auseinander und ſtellen ſich erſt da als ein ordnungsloſes Vielerlei dar; ihrem Kern und innerſten Weſen nach ſind ſie ſo einfach als die Natur ſelbſt, und über dem Chaos der mannigfaltigen, ſich gegenſeitig in der Erſcheinungswelt bekämpfenden Gewalten ſchwebt ruhig und ſicher der Geiſt des Verſtändniſſes. Das Realgymnaſium will aber keine Chemiker von Fach, weder den Arbeiter, der das unabwaſchbare Merkmal ſeiner Beſchäftigung auf ſeiner Hand herumträgt, noch den Profeſſor der Chemie, es will keinen fertigen Apotheker und keinen Maſchinenbauer hervorbringen, indem es den Schülern Chemie und Mechanik vorträgt, es überläßt dieſe berufliche Ausbildung den Fach-, beziehungsweiſe den Univerſitätsſtudien; aber es will, indem es die Geſetze aufzeigt, an deren Wirkſamkeit der kommende Beruf gebunden iſt, dieſe Geſetze zur Ausrundung jener einheitlichen Weltanſchauung benützen, die den Gedanken wie den Thaten, der Erſcheinung wie dem Charakter, ich möchte ſagen der Stirne des Mannes den Stempel der Bildung aufprägt. Die Geſetze und die Regelmäßigkeit des Weltbaus, die göttlich großartigen Linien, nach denen derſelbe conſtruirt iſt, den Schülern zur Anſchauung, noch mehr zum wachſenden Verſtändnis zu bringen, das iſt der Zweck des naturwiſſenſchaftlichen Unterrichts im Realgymnaſium. Zwei Dinge ſind es, die mich zur Bewunderung hinreißen, ruft Kant aus, der geſtirnte Himmel über mir und das Gewiſſen in mir. Dieſe zwei Seiten des menſchlichen Geiſtes, welche ſchon längſt in ihrem weiteſten Umfange mit den Namen der Phyſik und der Ethik bezeichnet ſind, durch

wenn dies aufhören ſollte. Man würde ſchwerlich Größeres erzielen. Jeder Arzt ſoll in ſeiner Art ein Gelehrter ſein. Einmal in ſeinem Leben muß er ſich im Vollgenuß aller Bildungsmittel befunden haben. Mag er nachher ſehen, wie er ſein Pfund anlegt. Noch jetzt iſt unſere Terminologie faſt durchweg griechiſch; alle neue Namen, die wir machen, werden mit Vorliebe aus griechiſchen Wurzeln gebildet. Iſt das nicht hinreichend deutlich?

„Von dem Werthe einer allgemein claſſiſchen Bildung ſpreche ich gar nicht; das kann jeder Sachverſtändige ſelbſt beurtheilen. Daß aber gerade für den Naturforſcher das claſſiſche Hellenenthum eine vorzugsweiſe Bedeutung hat, da in demſelben faſt alle Richtungen der Naturphiloſophie gegeben, ja die ganze Richtung der unbefangenen Naturanſchauung vorgezeichnet iſt, darf ich wohl noch hervorheben. Meine Meinung iſt alſo: Man gebe dem Mediciner die volle claſſiſche Bildung. Daneben iſt für Naturwiſſenſchaften noch immer Raum genug, wenn man ſich nicht die Aufgabe ſtellt, auf dem Gymnaſium akademiſche Leiſtungen zu ſchaffen.“

Eine uns zugleich mitgetheilte Abhandlung über „Phymatie, Tuberculoſe und Granulie“ (Separatabdruck aus Virchows Archiv ꝛc. Bd. XXXIV) dient zum Beweiſe, welchen Werth die geſchichtliche Forſchung auch in der Medicin für das Verſtändnis der wichtigſten Lehren, z. B. von der Lungenſchwindſucht, hat und wie dieſe Forſchung mit Nothwendigkeit auf die Schriften der griechiſchen Aerzte und deren gründliches Studium zurückführt. Vergl. den Art. Gymnaſium S. 178 f. und die dortige Redactionsanmerkung. D. Red.

naturwissenschaftliche und philologische Studien auszubilden, das ist die Aufgabe des Realgymnasiums.

Aber gerade dieser Satz zeigt ja, daß auch das Realgymnasium an demselben Mangel leidet, der der Realschule schon so viel Sorgen gemacht hat, den Mangel an einem einheitlichen Centrum des Unterrichts, höre ich einwenden. Er schadet nichts, dieser Einwand, ist die Antwort darauf. Der Mensch, der Schüler und die Rücksicht auf ihn verbürgt die Einheit des Unterrichts. Auch der Mensch ist Geist und Natur und hört darum gewiß nicht auf, Monade zu sein. Die höchste Einheit in seinem Thun und Wollen hat der erreicht, dessen Natur dem Geiste folgt und dessen Geist nichts verlangt, was gegen die Natur ist.*) **Dillmann.**

Realismus, s. Humanismus und Realismus; Erziehung, verkehrte Richtungen.

Realschullehrer und Realschullehrerseminare. Gymnasien und Realschulen unterscheiden sich nicht wesentlich in ihrem Ziele, vielmehr in den Anknüpfungspuncten, welche die Schüler aus den Eindrücken in ihrer Umgebung dem Unterrichte entgegenbringen, und in den Wegen, welche der Unterricht von diesen Anknüpfungspuncten an bis zum Ziele zurückzulegen hat.

Die höheren Schulanstalten sollen den Knaben aus seiner durch irgend welche Hemmungen bewirkten Besonderung und Verkrüppelung wieder herauserziehen zu dem allgemein menschlichen Wesen. Zu dieser Erziehung ist nur diejenige Art des Arbeitens verwendbar, welche sich bei den von Gott am meisten begnadigten Menschen gefunden, oder welche sich bei der gemeinsamen Arbeit der Edeln in Jahrhunderten als die probehaltige bewährt hat; Resultate dieser Arbeit dagegen nur, wenn sich daraus die Art und Energie des Arbeitens mit Leichtigkeit erschließen läßt.

Die großen Arbeiten des Geistes in der Wissenschaft, in der Kunst, in der Gesittung sind alle zur Erziehung des Knaben verwendbar; aber es ist aus naheliegenden Gründen davon eine Auswahl zu treffen und zwar einmal nach der Rücksicht, daß von dem gebotenen Einzelnen möglichst das ganze Feld der Erziehungsmittel repräsentirt wird, das andere mal nach der durch die Natur der Lehrer und die der Schüler bedingten Rücksicht. Der Lehrer soll das von ihm den Schülern dargebotene Einzelne so beherrschen, daß es ihm wirklich als der Repräsentant des Allgemeinen geläufig ist, der Schüler soll in seiner Besonderheit und Verkrüppelung für dies Einzelne Anknüpfungspuncte und Bedürfnis entgegenbringen. Jede Gegend und in jeder Gegend jede Kategorie von Schülern hat ihre besonderen Anknüpfungspuncte und Unterrichtsbedürfnisse; diesen Besonderheiten genügen zunächst die beiden Hauptkategorien von höheren Schulanstalten, die Gymnasien und die Realschulen.

Der Mensch in seiner probehaltigen Arbeit erzieht den Knaben im Gymnasium wie in der Realschule; welche Zweige dieser Arbeit für die eine und welche für die andere Anstalt als die Erziehungsmittel gewählt werden mußten, bestimmte sich vorzugsweise nach den hauptsächlichsten Richtungen des Denkens und Schaffens, wie sie in einer bestimmten Periode zur Erfüllung des Entwicklungszieles der Menschheit, wenigstens in gewißen Schichten, zur Nothwendigkeit geworden waren. In dem Maße, als diese Perioden und die in ihnen herrschenden Richtungen der Thätigkeit des Geistes für die Entwicklung der Menschheit wirklich grundlegende waren und bleiben, darf man hoffen, daß auch die Anstalten, welche diese Richtungen der herrschenden Geistesarbeit für ihre Zöglinge als Brücke zur Geistesarbeit überhaupt benutzen, Dauer haben.

Als zur Zeit der Eroberung Constantinopels die vertriebenen Griechen die Reste der Wissenschaft der Alten über den Westen Europas verbreiteten, als bald hernach die Reformation zur Forschung in der Bibel aufrief, hatten die geistig Regen ein

*) S. die Anmerkung zu dem Art. Realschule. **D. Red.**

nächſtes Intereſſe, die claſſiſchen Sprachen als Mittel zur weiteren Forſchung zu ſtudiren; und was die Väter wach rief, gewann natürlich ein Intereſſe für die Knaben. Für gewiße Stände wenigſtens wurde das Gymnaſium eine Nothwendigkeit und iſt es noch. Seit aber die Naturwiſſenſchaft mit ihren Fragen nicht mehr allein an das von den Alten bearbeitete Gebiet ſich anſchloß, ſeit die Reſultate der alten Naturwiſſenſchaft in der Entdeckung Amerika's und im copernikaniſchen Syſtem ihre praktiſche Verwerthung gefunden und damit erſchöpft waren, ſeit das Pendel die wichtigſten Fragen über unſeren Planeten beantwortete, ſeit die Naturwiſſenſchaft die Kräfte in der Natur aufzeigte und die Grenzen für ihre Benutzung feſtſtellte, ſeit die Dampfkraft ungeahnte Verkehrsmittel ſchuf, die Chemie der Umwandlung der Stoffe ganz außerordentlich dienſtbar wurde, ſeit Telegraphen die Entfernungen für den Geiſt wenigſtens verſchwindend machten, ſeit der Zeit treten Fragen an einen großen Theil der geiſtig Regen heran, welche mit griechiſchen Autoren nicht mehr beantwortet werden, ſeit der Zeit haben auch die Knaben zum Theil ein Intereſſe für die Methoden und die Reſultate der Naturwiſſenſchaft. Ob dieſe Fragen bei vielen zunächſt im Intereſſe des materiellen Gewinns liegen, iſt dabei gleichgültig. Das Intereſſe iſt da und die Realſchulen werden eine Nothwendigkeit, nicht eine Nothwendigkeit inſofern, als ſie der Neigung zum materiellen Gewinne Vorſchub leiſten wollen, ſondern inſofern, als ſie an dieſe Fragen des Lebens anknüpfen, um die Wiſſenſchaft darauf zu bauen, und mit dieſer Wiſſenſchaft oder vielmehr mit den Wegen, die ſie gegangen, die jungen Menſchen herauserziehen aus der Beſchränkung und dem Eigennutz. Mit dieſen Fragen, die das Leben, die der Schüler jetzt hat, nöthigt der Lehrer dem Schüler Intereſſe für den Unterricht auf, macht ſich ihm verſtändlich. Iſt dann das geiſtige Band zwiſchen beiden geknüpft, dann hebt der Lehrer mit ſeiner Richtung auf das Allgemeine den Schüler zu ſich herauf. Der Egoismus des Menſchen wird dabei dienſtbar gemacht, um ihn zu überwinden, wie in einer Maſchine die Unregelmäßigkeit des Ganges benutzt wird, um ſie zu beſeitigen.

Und dieſer verſchiedene Anfang des Unterrichts in beiden Arten von höheren Schulanſtalten macht auch trotz desſelben Zieles einen verſchiedenen Fortgang nothwendig.

Der Gymnaſiaſt iſt in einer Familie aufgezogen, in der die rein geiſtige Arbeit, wie ſie ſich vorzugsweiſe in der Sprache und in den Werken der Kunſt documentirt, allein Intereſſe erregt; der Realſchüler hat Thaten der Menſchen geſehen, die zwar ein Reſultat ihres Denkens ſind, aber weſentlich an einem äußerlichen Stoffe erkennbar werden. Der eine ſteht im rein Geiſtigen d. h. in dem allen Menſchen Gemeinſamen, der andere ſieht zuerſt den umgewandelten oder ſich umwandelnden Stoff, alſo ein wirkliches Object, das ein Reſultat des Denkproceſſes iſt oder wird, aber eines abſichtlich auf ein Aeußeres geleiteten Denkproceſſes. Sollen beide zum allgemein menſchlichen Weſen erzogen werden, ſo braucht der Gymnaſiaſt weſentlich nur den Weg der Deduction zu gehen (weil das oberſte Allgemeine ſtets ohne Beweis als richtig anerkannt wird, z. B. religiöſe Wahrheiten, allgemeine Sätze über die Sprache, weil ſie wenigſtens durch Hinweis auf wenige einzelne Beiſpiele, wie beim Gebrauch der Caſus, der Tempora u. ſ. w., ſofort als richtig anerkannt werden), der Realſchüler den der Induction und den der Deduction, und zwar den erſteren vorzugsweiſe (den der Deduction deshalb, weil der Realſchüler einige Diſciplinen, die von oberſten Sätzen an herabgebaut werden, mit dem Gymnaſiaſten gemeinſam hat, weil ſich auch einige oberſte Principien der Naturwiſſenſchaft ſofort als allgemein richtig ergeben und deducirend benutzt werden, — den der Induction deshalb, damit er ſich in der außerordentlich großen Mannigfaltigkeit der einzelnen äußeren Erſcheinungen, welche ihm das nächſte Intereſſe abnöthigen, bis zur Feſtſtellung der darin waltenden Geſetze erhebt, alſo das Bleibende in dem ſich Umwandelnden erkennt). Iſt dann einmal der Weg der Induction für den Realſchüler der betretenſte, dann wird es gut für ihn

ſein, auch in anderen als den exacten Wiſſenſchaften die allgemeinen Wahrheiten wenigſtens an den Inhalt von ſolchen einzelnen Sätzen anzuknüpfen, in denen das geiſtige Band zwiſchen den Gliedern ſinnlich greifbar dargelegt iſt.

Wenn nun die Realſchüler weſentlich auf den inducirenden Weg angewieſen ſind, wenn ſie alſo zuerſt verificirte Thatſachen haben und dann lernen müßen, aus dieſen Thatſachen allgemeine Geſetze zu ziehen, welche Aufgabe iſt den Lehrern zu ſtellen, damit ſie ihre Schüler zweckmäßig unterrichten?

Im allgemeinen iſt die geſchichtliche Entwicklung der Wiſſenſchaft der Weg der Induction, natürlich nicht diejenige Geſchichte der Wiſſenſchaft, welche alle misluugenen Verſuche aufzählt und für wichtig hält, nicht alle diejenigen Verallgemeinerungen, welche unvorſichtiger Weiſe an nicht verificirte Thatſachen ſich anknüpften und Ideen zum Grunde legten, die den Thatſachen nicht entſprachen, vielmehr die ganze Reihe von Antworten, welche auf klar geſtellte Fragen gegeben wurden. Und das läßt ſich nicht bloß nachweiſen bei den Wiſſenſchaften jüngſten Datums, auch bei ſolchen, deren Entwicklung ſich Jahrhunderte hindurchzieht. Die Alten haben auch ſchon durch Induction unwandelbar richtige Reſultate in der Aſtronomie, in einigen Fragen der Phyſik u. ſ. w. erhalten, Baco's Forderungen und Galilei's Forſchungen haben dieſe Wege nur fortgeſetzt, ſind nur negirend gerichtet gegen falſche Folgerungen aus ariſtoteliſchen Sätzen auf dem Wege der Deduction. Bevor nicht Galilei den Satz von der Trägheit, vom Parallelogramm der Kräfte aufgeſtellt und daraus den vom freien Fall und vom Wurf bewieſen, bevor nicht Kepler die elliptiſchen Bewegungen als die wirklichen gezeigt, konnte Newton nicht das Princip der allgemeinen Attraction zur Geltung bringen und La Place ſeine Richtigkeit nicht auch in den Störungen nachweiſen. Nur erſt als Salomon de Caus den Dampf als Expanſionskraft, Denys Papin als zuſammendrückbares Gas zum Treiben von Maſchinen benutzt, durfte Watt daran gehen, durch Combination beider Erfindungen das Grundprincip der jetzigen Dampfmaſchinen hinzuſtellen. Erſt als Winckelmann an einzelnen ſchönen Statuen ſich zum richtigen Gefühl des Schönen erhoben, konnte er den Begriff des Schönen aufzuſtellen wagen, erſt dann war eine Conſtruction der Aeſthetik aus dem Begriffe des Schönen herab ausführbar.

Will alſo der Lehrer den Realſchüler hauptſächlich auf dem Wege der Induction unterrichten lernen, ſo muß er die Geſchichte ſeiner Wiſſenſchaft in allen ihren weſentlichen Momenten kennen und benutzen. Die Reihenfolgen der Hauptfragen, welche die Wiſſenſchaft zu ihrer Entwicklung geſtellt, ſind auch mehr oder weniger bewußt die des Schülers, und dieſen hat der Lehrer nur eine beſtimmte Faſſung zu geben, um ſofort vom Schüler verſtanden zu werden, um der Sehnſucht des Schülers nach Weiterbildung einen klaren Ausdruck zu verſchaffen. Syſtematiſch wird dabei der Unterricht gewiß, wenn auch dem Syſtem nicht grade der Eintheilungsgrund angehört, der in einem der jetzt herrſchenden Syſteme der Wiſſenſchaft zur Geltung gekommen. Liegt es dann zuletzt dem Lehrer daran, ein beſtimmtes Syſtem oder mehrere den Schülern vorzuführen, ſo findet ſich dazu bei den Repetitionen, die ja immer neue Durchſchnitte durch das Material legen ſollen, Gelegenheit genug.

Verſuchen wir dieſe im allgemeinen gekennzeichnete Methode in den wichtigſten einzelnen Unterrichtszweigen, namentlich mit Ausſchluß der Religionslehre, zu verfolgen:

1) in den wiſſenſchaftlichen Diſciplinen: Die Mathematik hat es in ihrer jetzigen Geſtalt mit dem reinen Denken zu thun und kümmert ſich nicht um Wirklichkeiten. Sie ſetzt eine Bedingung, die bloß möglich iſt, bei der wenigſtens das wirkliche Eintreten gleichgültig iſt, und findet das nothwendig davon Abhängige. Man muß zugeben, daß es, da doch nun einmal „denken" ſoviel heißt als „Abhängigkeiten finden", keine beſſere Uebung im reinen Denken geben kann als das Aufſuchen von Abhängigkeiten zwiſchen reinen Größen, bei denen alſo alle Qualitäten vernachläßigt

oder in Quantitäten verwandelt sind, und das Beweisen der Nothwendigkeit dieser Abhängigkeiten durch Lückenlosigkeit des Denkens. Aber wie soll man dem Knaben, der außer der Schule die lebendige Wirklichkeit mit allen Qualitäten vor sich hat, ein Interesse an diesem reinen Denken einflößen, muß man nicht, wenn man den Uebergang nicht vermittelt, fürchten, in dem Schüler einen durchaus schädlichen Dualismus zu erziehen? Die einzige Hülfe liegt darin, daß man sich richtet nach dem Wege in der Geschichte der Wissenschaft. Das einfache Zählen und die vier Operationen mit den ganzen Zahlen, auch das Eintheilen der Zahlen in Ordnungen, wie es schon in den uralten Rechenbrettern vorkommt, ist ein Zweig der Abstraction, der wohl niemandem Schwierigkeiten macht und selbst rohen Völkern geläufig ist. Die arithmetischen Sätze, die sich daran knüpfen, sind die ersten mathematischen und den orientalischen Culturvölkern bekannt gewesen; die Griechen haben sie dann in Raumgebilde übersetzt. Pythagoras knüpfte an den einzelnen Zahlensatz $3^2 + 4^2 = 5^2$ an und verallgemeinerte ihn nicht bloß zu dem speciell sogenannten pythagoreischen Lehrsatz, sondern machte diesen wieder zur Basis von einer ganzen Reihe geometrischer und arithmetischer Untersuchungen, immer fortschreitend vom Speciellen zum Allgemeinen. Die Sätze von der Abhängigkeit einzelner Dreiecksstücke von drei von einander unabhängigen Stücken desselben Dreiecks (Sätze, welche der Art ihres Beweises wegen zum Theil den Namen „Congruenz-Sätze" tragen) gewinnen für jeden Knaben ein Interesse, wenn er in irgend einer Fachwand zur Verhütung der Verschiebung ein Dreieck hat construirt gesehen; daraus wurden sie auch ohne Zweifel für die Alten ein Bedürfnis. In unseren heutigen Gitterbrücken und Dachconstructionen werden diese Sätze unseren Knaben noch mehr interessant. Die Sätze im 2. Buch des Euklid sind bekanntlich geometrische Uebersetzungen arithmetischer Sätze; diese Sätze führten, wie schon die Namen Ellipse, Parabel, Hyperbel andeuten, zur Construction von Curven. Diese Curven findet man beim Schneiden des Kegelmantels wieder, und heute erhalten sie ihren hohen allgemeinen Werth in der Astronomie, Mechanik, Optik u. s. w. Die Art, wie die Alten die Sternhöhe über dem Horizonte maßen durch die Sehne der Winkel, führt von selbst zum Gebrauch des Sinus; Regiomontan verallgemeinerte das zur Trigonometrie. Gehen wir dieselben Wege. Sind sie auch nicht mehr alle bekannt, weil die Erfinder sich vielfach bloß mit der Aufstellung der letzten Resultate ihrer Denkreihe zufrieden gaben, so lassen sich doch die fehlenden Wege aus den bekannten leicht ergänzen und werden um so zweckmäßiger ergänzt, als wir eine viel größere Praxis haben, bei dem heutigen Schüler also einen viel größeren Umfang von Anknüpfungspuncten voraussetzen können. — Wer möchte den Werth eines geschlossenen Systems von Sätzen, wie es Euklid uns hinterlassen, für den Unterricht verkennen; aber die einzelnen Sätze waren vor Euklid lange bekannt und wichtig. Auch wir werden im Schüler zuerst das Interesse für das Einzelne wecken und dann als Schlußstein des Unterrichts das System folgen lassen.

Die Naturwissenschaft ist specifisch auf dem Wege der Induction entstanden; nur vor sehr wenige Sätze mit rein mathematischem Ausdruck können wir den Namen „Lehrsatz" stellen, die meisten sind vielmehr „Erfahrungssätze". Die Lehrer werden darum wohl auch zum größten Theile darin einig sein, zuerst verificirte Thatsachen anzuführen und dann aus ihnen das Allgemeine als Erfahrung abzuleiten. Ergiebt sich das aus der Natur des Unterrichts von selbst, so fragt sich's nur, ob es vernünftig ist, diejenige Weise des Inducirens anzuwenden, welche in der Geschichte der Wissenschaft der Aufstellung des allgemeinen Satzes vorangegangen ist. Es giebt jetzt entschieden richtigere Weisen des Inducirens, als sie ursprünglich angewendet worden sind, schon weil wir jetzt erst mehr und mehr zur Verification der Thatsachen gelangt sind, dann weil wir einen viel größeren Umfang von Thatsachen haben, also die Verallgemeinerungen mehr controliren können; handelte es sich daher nur darum, den Schülern die besten Wege des Inducirens vorzuführen, dann würde man meist die neuesten

nehmen müßen. Die Schüler ſollen aber induciren lernen, und das lernt man nur, wenn man die weſentlichſten Fehler der früheren Wege als Veranlaſſungen und Anleitungen zu dem richtigen vorgeführt erhält. Der naturwiſſenſchaftliche Unterricht nach dem hiſtoriſchen Gange der Wiſſenſchaft iſt ferner deshalb der allein zweckentſprechende, weil in dem hiſtoriſchen Gange die einfacheren Erſcheinungen zuerſt betrachtet werden, weil in der Geſchichte der Wiſſenſchaft die einfachſten Beobachtungen und Beobachtungsmittel zuerſt vorkommen, weil zuletzt erſt die zuſammengeſetzteren Erſcheinungen in der Natur durch Verſuche d. h. durch Beobachtung der Erſcheinungen unter abſichtlich veränderten Umſtänden zerlegt werden, ebenſo genaue Meßinſtrumente für ſorgfältige Beobachtungen erfunden ſind; ganz ſo, wie der Unterricht den Schüler anzufaſſen hat, und gleichgültig, ob dabei die einzelnen Theile der jetzt ſyſtematiſirten Diſciplinen auseinander geriſſen und auf verſchiedene Claſſen vertheilt werden. Der hiſtoriſche Weg in dem naturwiſſenſchaftlichen Unterrichte iſt endlich darum der allein richtige, weil nur durch ihn die Schüler vor dem Wahne behütet werden, es ſei alles jetzt Gelehrte das abſolut Sichere, weil ſie die wirklichen Erfahrungen und die Theorien, unter deren Geſichtspuncten ſie gemacht ſind, von einander trennen lernen. Das Syſtem in der Naturwiſſenſchaft iſt immer nur ein bequemes Mittel, um ſich in der Maſſe der Einzelnheiten zu orientiren, es iſt der oberſte Punct für den klaren Ueberblick, nicht aber Zweck des Unterrichts; Zweck für den naturwiſſenſchaftlichen Unterricht bleibt zunächſt die möglichſt objective Auffaſſung der Thatſachen, alſo die Scheidung des Objectiven in den Erſcheinungen von dem Einfluſſe der Sinne, dann die richtige Weiſe des Inducirens, im ſpeciellen die Trennung des Thatſächlichen von der Theorie und die Lehre von der Correctur der Theorie durch die immer neu hinzutretenden Thatſachen. — Nach dieſen allgemeinen Geſichtspuncten muß man den naturwiſſenſchaftlichen Unterricht mit den einfachſten Anſchauungen (auf dem zum Theil voralexandriniſchen Standpuncte), mit der Beſchreibung der Pflanzen und Thiere anfangen, muß auch die Thiermerkmale, weil ſie zum Theil nur unter dem Geſichtspuncte des Zwecks erkannt wurden, ſpäter durch Vergleichung finden laſſen als die der Pflanzen. Die Merkmale der Organismen unter dem Geſichtspuncte der Phyſiologie werden erſt auf den oberſten Stufen gelehrt, wie ſich ja die Phyſiologie erſt auf dem Boden der phyſikaliſchen und chemiſchen Geſetze aufgebaut hat. Die Merkmale der Mineralien ſind am ſpäteſten gefunden und können, ſoweit ſie die Kryſtallform betreffen, wegen der dazu nöthigen geometriſchen Anſchauungen früheſtens in der Tertia gelehrt werden; die chemiſchen Merkmale der Mineralien ſchließen ſich an die Chemie an. Was von der Syſtematik der Pflanzen und Thiere auf den unterſten Stufen allein vorkommen kann, iſt die Aufſtellung der nach dem ganzen Habitus der Erſcheinungen natürlichſten Gruppen (wie die Hülſenfrüchte, Halmfrüchte u. ſ. w. von Theophraſt erwähnt werden) ohne Zuſammenſtellung dieſer Gruppen unter oberſte Geſichtspuncte und ohne Berückſichtigung der Uebergangsformen. Phyſik und Chemie, alſo die Lehre von den Geſetzen der Veränderungen in der Natur, kann erſt (wenn man abſieht von den einfachſten Mitteln, ſich im Raum zu orientiren und die Zeit einzutheilen, vielleicht von den einfachſten Sätzen über die Spiegelung und Brechung des Lichts und über das Schwimmen, die in der Geographie ihren geeigneten Platz in den unteren Claſſen finden) in den drei oberſten Claſſen vorkommen und zwar ſo in Stufen geſchieden, daß zuerſt von den Sätzen die Rede iſt, die ſich aus den einfachſten Beobachtungen ergeben, dann die Methoden des Verſuchens zur Betrachtung der zuſammengeſetzten Erſcheinungen gelehrt werden, endlich die Form der oberſten Geſetze mit Hülfe der Mathematik feſtgeſtellt und die Abhängigkeit der Geſetze von einander nachgewieſen wird. Mit den einfachſten Beobachtungen ſtehen wir noch auf der Stufe der Alten nnd werden dieſe Stufe nur zum Theil da ergänzen, wo entweder ganz voreilig aufgeſtellte Theorien die richtige Auffaſſung der Thatſachen ihnen verhindert haben, oder wo ſie ſich mit Beobachtungsreſultaten zufrieden gegeben, die gar zu weit von den richtigen Beobachtungen ab-

weichen, z. B. bei der ſchönen Weiſe Ariſtarch's den Abſtand der Sonne mit dem des Mondes zu vergleichen. — Bringt ſich in dieſer Feſtſtellung der Hauptſtufen des naturwiſſenſchaftlichen Unterrichts der inductive oder hiſtoriſche Gang ſchon zur Geltung, in der Darſtellung der einzelſten Abtheilungen dieſer Disciplinen wird er noch mehr zur Nothwendigkeit. Wer je über das ſpecifiſche Gewicht zu unterrichten gehabt hat, weiß, wie ſehr ſich das Intereſſe an den Sätzen ſteigert dadurch, daß von der uralten Benutzung der Salzſpindeln bei der Prüfung der Soole, der Eierprobe bei der Lauge, von der Prüfung der Krone Hiero's der Ausgang genommen wird. Niemals wird die Halleyſche Linſenformel dem Schüler ein Bedürfnis werden, der die Feſtſtellung des Brennpunctes bei gleichſeitig biconvexen Linſen durch Kepler nicht kennen gelernt hat. Die Euklidiſchen Sätze über die Hohlſpiegel müßen erwähnt ſein, wenn das Verdienſt Roger Baco's gewürdigt werden ſoll. Das Beſtimmen des Brechungsverhältniſſes kann nur verſtanden werden durch Vorführung der Weiſen des Ptolemäus, Kepler, Snellius und Des Cartes. Die Lehre von den polaren Kräften, die von der doppelten Brechung, die Beſtimmung der Wellenlängen des Lichts wird am meiſten methodiſch behandelt durch Einhaltung des hiſtoriſchen Ganges. Und wie könnte ein Schüler die Verdienſte Richters und Lavoiſiers um die Chemie würdigen, wenn ihm nicht die Theorie des Phlogiſtons als die der einfachſten Anſchauung nächſte vorher bekannt wäre?

Die Geographie iſt auf der Realſchule zum größten Theile naturwiſſenſchaftliche Diſciplin, zum kleineren Theile der Geſchichte angehörig. Inſofern ſie naturwiſſenſchaftliche Diſciplin iſt, nehmen wir von den Alten vier ihrer Elemente (Starres, Waſſer, Wärme und Luft, letztere natürlich jetzt als aus Luft und Waſſerdunſt beſtehend behandelt) und weiſen jedes Land als eine beſondere Combination dieſer vier Elemente auf. Wie ſich dieſe vier Elemente in der Heimat geſtalten, giebt dem Schüler die Anſchauung und es laſſen ſich dieſe Anſchauungen leicht zu verificirten Thatſachen mit allen Beſonderheiten im Laufe des Jahres umgeſtalten. An dieſe Heimatskunde, die von trockener Aufzählung der Städte und Dörfer ſich weſentlich unterſcheidet, knüpfen ſich leicht durch Modification und Erweiterung der urſprünglichen Anſchauungen die Vorſtellungen, um Deutſchland u. ſ. w. zu charakteriſiren. Auf den unteren Stufen ſchon können die Schüler die Mittel begreifen, ſich im Raume zu orientiren, alſo den Gang der Sonne am Tage und im Jahre am Himmel zu verfolgen, die Sonnenhöhe für einen Ort am 21. März zu beſtimmen und daraus die Breite zu finden, die Tageszeit durch die Aequatorialſonnenuhr einzutheilen, den Unterſchied in der Länge der Oerter durch die Differenz der Culminationszeit der Sonne zu berechnen, ſo daß ſie die Bedeutung der Längen- und Breitengrade von den Karten abzuleſen verſtehen. In der Tertia nimmt man von der mathematiſchen Geographie den alten Zweig de sphaera, lehrt danach die einfachſten Kartennetze entwerfen und die nach Länge und Breite beſtimmten Oerter in dieſe Netze eintragen, macht auch begreiflich, wie mit den Reſultaten des Almageſt, durch Behaim nach Portugal getragen, die großen überſeeiſchen Entdeckungen ausgeführt werden konnten. — Die eigentliche politiſche Geographie gehört erſt in die Secunda, und in der Prima wird mit Hülfe der ſphäriſchen Trigonometrie die mathematiſche Geographie vollendet. Danach iſt klar, daß für den Tertianer die Sonne ſich wirklich noch um die Erde dreht; erſt wenn der Secundaner beim Pendel die Bedeutung der Schwingungsebene kennen gelernt, hat er einen von der Rotation der Erde unabhängigen Standpunct gewonnen und kann von dieſem aus die Erde ſich drehen ſehen.

Wenn für die Geſchichte, in der ja überhaupt längſt ſchon die Kriege und hauptſächlichſten Staatsactionen nur als der Rahmen angeſehen werden, in welchen ſich die Bilder der culturgeſchichtlichen Zuſtände einreihen laſſen, in den Realſchülern ſollen Anknüpfungspuncte geſucht und benutzt werden, ſo ſind es eben die culturgeſchichtlichen Zuſtände. Handel und Wandel, Markt- und Verkehrsverhältniſſe, Geſittung und künſt-

lerische Leistungen haben sich allmählich entwickelt. Weil der Realschüler einige dieser Momente aus dem jetzigen Leben kennt, interessirt er sich auch für ihr Gewordensein. Und an dies Gewordensein knüpfen sich von selbst die Factoren, auch die sittlichen Mächte, in specie die Personen, welche diese Veränderungen hervorgebracht. Die wirksamen sittlichen Mächte sind dann wesentliche Erziehungsmittel für den Schüler.

2) In den sprachlichen Disciplinen: a. Stellung der Sprachen zu den Wissenschaften. Die Sprache ist die eigentlichste menschliche That, sie ist das treueste Abbild des Standpunctes für des Menschen Denken und Wollen. Aber sie ist keine That, die isolirt den anderen gegenübersteht, sie verknüpft sich vielmehr immer mit einer anderen Thätigkeit des Geistes, ist deren Form. Die Sprache dient als Form, in welcher der Mensch die äußere Welt verinnerlicht, die Sprache begleitet oder giebt die Richtschnur für das sich Aeußern, sei dies sich Aeußern eine Thätigkeit zur Umwandlung der Natur, eine Aufgabe der geselligen oder sittlichen Welt, sei es ein wissenschaftlicher Aufbau, oder sei es ein künstlerisches Schaffen; sie muß daher für alle diese Thätigkeiten die Darstellungsmittel enthalten. Man hat daher stets an dem lexikalischen Reichthum, an den Flexionsformen und sonstigen Mitteln zur Verknüpfung der Wörter, Satztheile und Sätze den Umfang und den Grad der Feinheit der gesammten Aeußerungsbedürfnisse eines Volks erkannt. Können wir darum einen jungen Menschen zum rechten Verständnis der in den Sprachen der Culturvölker niedergelegten Resultate und zwar nicht bloß zum Verständnis der dazu verwendeten sprachlichen Mittel, sondern auch zum Verständnis des durch dieselben ausgedrückten Inhalts erheben, so haben wir ihn am sichersten aus seiner Besonderung herausgebracht. Dies Einführen in das Verständnis der sprachlichen Resultate der Culturvölker erfolgt aber nur zu einem Theile durch den sogenannten Sprachunterricht, der hauptsächlich das Verständnis der Ausdrucksmittel und die Sicherheit im Gebrauch derselben, außerdem neben einem Zweige der Culturgeschichte die wichtigsten Forderungen der Aesthetik an die Schüler bringt; es erfolgt zum anderen und ebenso wichtigen Theile durch den gesammten wissenschaftlichen Unterricht, ohne den nicht allein der Inhalt der sprachlichen Resultate (wenn sie nicht in ganz einseitiger Auswahl den Schülern geboten werden) nicht verständlich wird, der sogar feine Unterschiede in den sprachlichen Mitteln erst würdigen läßt, überhaupt dem Schüler die Forderungen an die Sprache und den Sprachunterricht giebt. Wenn im gesammten wissenschaftlichen Unterrichte der Schüler zu der Anerkenntnis gebracht wird, daß nur ein sprachlicher Ausdruck den Inhalt ganz genau deckt, während die übrigen sich mehr und mehr dieser Schärfe nähern, dann erst lernt er die sprachlichen Mittel recht werth halten. Nun kann der speciell sogenannte Sprachunterricht das einzelne Ausdrucksbedürfnis und Mittel zu einem allgemeinen erheben, dies Allgemeine in seine Unterabtheilungen dividiren, ferner die Forderungen des Schönen an die Construction der einzelnen Periode und an die Gliederung der Gedanken im ganzen Aufsatz lehren, endlich in den hervorragendsten Beispielen die allmähliche Entwicklung der sprachlichen Kunstwerke geben, und hat dann nicht allein einen sicheren Boden behalten, er stellt sich auch den übrigen Unterrichtszweigen nicht gegenüber, vollzieht vielmehr die Verknüpfung sämmtlicher Unterrichtsmittel im Kopfe des Schülers zu einer Einheit. — Form und Inhalt sind bekanntlich in Wirklichkeit nie geschieden, vielmehr so eng verbunden, daß der bestimmte Inhalt diese Form allein fordert und aus der scharfen Form der Inhalt ganz bestimmt erkannt wird. Darum darf auch der wissenschaftliche Unterricht mit seinen Forderungen an die Sprache nicht etwa dem sprachlichen Unterrichte, der die einzelnen Ausdrücke zu allgemeinen Ausdrucksmitteln generalisiren will, vorangehen; beide müßen vielmehr neben einander stehen und zwar, damit die innigste Verknüpfung erfolgt und damit die Methode der Induction auch im Sprachunterrichte als die wichtigste für den Realschüler festgehalten wird, so daß 1) der Sprachunterricht auf keiner Unterrichtsstufe eine größere Anzahl von Ausdrucksbedürfnissen in Betracht zieht, als sie der wissenschaftliche Unterricht

dort hat, z. B. die Conjunctivformen nicht früher lehrt, als ſie der Schüler zu gebrauchen veranlaßt iſt, 2) der Sprachunterricht Sätze klar verſtändlichen Inhalts d. h. Sätze, in denen die einzelnen Vorſtellungen nach ihren reellen Beziehungen auf einander durch den wiſſenſchaftlichen Unterricht gewonnen ſind, zum Beginne jedes ſeiner Abſchnitte nach der Rückſicht auswählt, daß die den Inhalt deckenden ſprachlichen Formen ſeinem Bedürfniſſe entſprechen, während der wiſſenſchaftliche Unterricht die Sätze nach ihrem Inhalte ſeinem Bedürfniſſe gemäß ordnet, um dieſen Inhalt durch die ſprachlichen Mittel decken zu laſſen.

b. Stellung der ſprachlichen Diſciplinen zu einander. Der Unterricht in den fremden Sprachen bietet, weil eben die Sprachen fremd ſind, alſo von dem Schüler bequemer als Objecte ſeiner Betrachtung angeſehen werden, für die Erkenntnis der Formen, für die ganze Summe der grammatiſchen Regeln eine große Erleichterung. Dieſen fremdſprachlichen Unterricht mit ſeiner weſentlich grammatiſchen und lexikaliſchen Aufgabe ſo zu ordnen, daß in jeder einzelnen Sprache die Stufen dem Unterrichtsbedürfniſſe des Schülers entſprechen, hat wohl nie Schwierigkeiten geboten, wenn man bedenkt, daß die ſprachlichen Mittel zur Deckung ſchwierigerer Beziehungen zwiſchen den Begriffen und Vorſtellungen nur erſt geboten werden dürfen, wenn der Standpunct des Denkens für dieſe ſchwierigen Beziehungen im Schüler vorhanden iſt. Die Schwierigkeit für den Unterricht in den fremden Sprachen liegt vielmehr darin, daß ſie einander im Kopfe des Schülers ergänzen müßen, wenn ſie ein wirkliches Bildungsmittel werden ſollen. Um dieſe Ergänzung der fremden Sprachen durch einander in der vollkommenſten Weiſe auszuführen, muß man einen allen fremden Sprachen gleich ſtark gewachſenen Lehrer haben, oder den Unterricht durch mehrere Lehrer wenigſtens ſo leiten, als ob man dazu einen Lehrer hätte. Das Lateiniſche bildet mit ſeinen geregelten Flexionsformen, mit ſeinen beſtimmten ſyntaktiſchen Forderungen im Kopfe des Lehrers die Baſis für den fremdſprachlichen Unterricht, inſofern darin alles dem einfachen Ausdrucksbedürfnis genau ſo ſich fügt, daß man einen leichtverſtändlichen und um der Participialconſtructionen willen verhältnismäßig kurzen und kunſtmäßigen Bau jedes einzelnen Satzes erhält, deſſen architektoniſcher Aufbau ſogar faſt mehr Selbſtzweck d. h. um des ſprachlichen Satzes willen da zu ſein ſcheint, denn als Mittel d. h. für die Präciſion in der Darſtellung des dadurch ausgedrückten Gedankens. Mit dieſer architektoniſchen Gliederung der Satztheile um der Schönheit des Satzes willen war aber auch hiſtoriſch und iſt im Kopfe der Jetztlebenden die Verwendung des Lateiniſchen erſchöpft. Die Gedanken drängen ſich jetzt durch die Vergrößerung des vom Geiſte beherrſchten Feldes maſſenhaft heran und finden in der ſtarren lateiniſchen Regel, in der todten Sprache keinen Ausdruck mehr. Da tritt einerſeits die Fähigkeit der neueren Sprachen zum lexikaliſchen Ausbau helfend heran. Die neueren Sprachen ſind ohne Ausnahme nicht ſpröde, nicht bloß eigene termini technici durch Beilegung von abgeleiteten Bedeutungen zu Ausdrucksmitteln überhaupt zu benutzen, ſondern auch die termini technici fremder Sprachen mit mehr oder weniger Wandelung in ihr Idiom aufzunehmen. Wörter, die von der Schiffahrt, von dem Kriegsdienſt, von dem Verkehr, von der Induſtrie hergenommen ſind und dann auch abgeleitete Bedeutungen annehmen, finden jeden Tag mehr Aufnahme in den täglichen Gebrauch aller gebildeten Nationen und vergrößern nicht bloß die Zahl der Ausdrucksmittel, ſondern werden auch zu guten Unterrichtsmitteln dadurch, daß ihrem richtigen Verſtändniſſe eine Reihe von klaren Vorſtellungen zum Grunde gelegt werden muß. Andererſeits mehren ſich für das außerordentlich geſteigerte Ausdrucksbedürfnis die Mittel dadurch, daß ſich die Flexionsformen von den Wörtern abtrennen, ſtatt der Declinationsformen Präpoſitionen, ſtatt der Conjugationsformen Hülfszeitwörter eintreten, daß die Participialconſtructionen durch Nebenſätze mit Conjunctionen aufgelöst werden, und daß durch dies Zerfallen der flectirten Wörter und der Sätze in Elemente die Möglichkeit zu Combinationen der Wörter und Wörtchen außerordentlich vergrößert

iſt. Aber es iſt durch dies Zerfallen der Wörter nicht bloß die Combinationsmöglichkeit ins Ungeheure geſteigert, es iſt auch dadurch, daß für manche Flexionsformen eine ganze Reihe von kleinen Wörtchen mit weſentlichen Modificationen in der Bedeutung eingetreten iſt (wie für den Ablativ eine Anzahl von Präpoſitionen, für die Nebenbedeutungen der Tempora und ihrer Modi eine Anzahl von Hülfszeitwörtern), für feine Unterſcheidungen des Sinnes der Schärfe des Ausdrucks beſſer gedient. Unter allen Wörterclaſſen haben ſich allmählich die Adverbien gehäuft und durch ihre feine Schattirung der Steigerung des Ausdrucksbedürfniſſes weſentlich Vorſchub geleiſtet. — Wenn durch dieſe Umbildung der Sprachen die Einfachheit des Verſtändniſſes verloren gehen wollte, haben die Sprachen je nach ihrer Beſonderheit wieder Mittel erfinden müßen, um die Leichtigkeit des Verſtändniſſes herzuſtellen. Als z. B. im Franzöſiſchen das Object im Satze nicht mehr an der Caſusendung erkannt werden konnte, mußte ihm ſeine Stellung im Satze die Bedeutung ſicher verſchaffen; und wenn dieſe beſtimmte Stelle des Objects im Satze die Möglichkeit, daſſelbe hervorzuheben, beeinträchtigte, wurde geſtattet, es durch einen kleinen beſondern Satz verrückbar zu machen. Im Deutſchen tritt vielen Schwierigkeiten im Verſtändnis der Satzaccent mit ſeiner großen Feinheit aufhebend entgegen. — So ſind die neueren Sprachen mit ihren lexikaliſchen und grammatiſchen Mitteln gegen das Lateiniſche gewachſen, ſo wächst auch ihr Werth im Kopfe jedes einzelnen Lehrers und Schülers. Reiht der Lehrer die franzöſiſchen, deutſchen und engliſchen Ausdrucksbedürfniſſe und Mittel richtig als Ergänzungen an den lateiniſchen Satz als das einfachſte Erforderniß für die Logik an, dann kürzt ſich der grammatiſche Unterricht der neueren Sprachen zu einem Specificum zuſammen und wird noch dazu leichter behalten, weil dies Specificum in Abhängigkeit von dem allgemeinen Erfordernis erſcheint. — Wenn der fremdſprachliche Unterricht die Grammatik vorzugsweiſe zu ſeiner Aufgabe gemacht hat, mag der Unterricht im Deutſchen die Kenntnis der grammatiſchen Regeln modificirend auf die deutſchen Formen übertragen, ſein Hauptaugenmerk aber auf das Logiſche in der Anordnung der Gedanken und zuletzt auf das Aeſthetiſche richten. Schreiben und ſprechen kann nun einmal niemand über ein anderes Object als über ein ſolches, das er genau kennt, und eine plaſtiſche Darſtellung wird er von keinem anderen Gedankenkreiſe geben, als von einem ſolchen, in welchem jeder einzelne Gedanke das Endreſultat einer Reihe von lebendigen Vorſtellungen in ihm iſt. Weil das richtig iſt, dürfen die Aufſätze der Schüler nur ſolchen Gebieten entnommen werden, in denen ſie ſich heimiſch fühlen, und man wird ſie ſtufenweiſe ſo auf einander folgen laſſen müßen, daß zuerſt Themata gegeben werden, in denen die logiſche Aufeinanderfolge der Sätze vom Gegenſtande erzwungen wird, wie bei den Erzählungen hiſtoriſcher Vorgänge und bei den Beſchreibungen, ſpäter Themata, für deren Bearbeitung die eigene Logik der Schüler die Durchſchnitte legt durch das Gebiet von Vorſtellungen und Begriffen, das in dem Thema zuſammengefaßt wird. Aufſätzen aus dem Gebiete von äſthetiſchen Anſchauungen und aus dem Gebiete des ſittlichen und geſelligen Lebens müßen natürlich entſprechende eigene Erfahrungen der Schüler vorangehen; ſie ſind, wenn nicht ganz auszuſchließen, doch auf die oberſte Stufe zu beſchränken. Nach denſelben Grundſätzen iſt das Leſen der Schüler zu ordnen. Literaturgeſchichte im eigentlichen Sinne ſteht über der Schule.

Wenn das im weſentlichen die Aufgaben für die Realſchullehrer ſind, ſo ergeben ſich leicht die Geſichtspuncte, nach denen die für dieſe Aufgaben geeigneten Lehrkräfte auszuwählen reſp. zu erziehen ſind.

Die Realſchullehrer müßen Männer ſein, welche die Unterrichtsbedürfniſſe ihrer Schüler kennen, welche alſo klare Anſchauungen von den Erſcheinungen in der Natur, von den Thaten der Menſchen zur Umgeſtaltung der natürlichen Erſcheinungen, zur Geſtaltung der ſittlichen und der geſellſchaftlichen Welt in ſich aufgenommen, welche im Stande ſind dieſe Thatſachen zu verificiren d. h. ihren objectiven Beſtand von dem ſubjectiven Einfluß des Beſchauers zu ſondern, welche es verſtehen in dieſen

verificirten Thatſachen auf dem Wege der Induction das Wirklichgewordenſein der Geſetze der Natur oder des Geiſtes nachzuweiſen, welche zu dieſem Zwecke nicht bloß die jetzige Geſtalt ihrer Wiſſenſchaft kennen, ſondern auch die Geſchichte dieſer Wiſſenſchaft ſo weit, um klar zu ſein über die auf den verſchiedenen Standpuncten der Wiſſenſchaft erhobenen Fragen und über die auf dieſe beſtimmten Fragen von dem Denkproceß der Menſchheit gegebenen Antworten. Dieſe Forderung mag ſchwer zu erfüllen ſein, wenigſtens iſt bis jetzt noch nicht alles geſchehen, um ihr in der Vorbildung der Realſchullehrer Genüge zu leiſten. — Die erſten Realſchulen entwickelten ſich namentlich aus den Bürgerſchulen zu höheren Schulanſtalten. Aus dieſer Veranlaſſung giengen zunächſt eine Reihe von Lehrern, die eigentlich für den Elementarunterricht erzogen waren, in die Realſchulen über, wurden ſogar auf Grund einer Nachprüfung mehrfach zu Oberlehrern befördert. Dies war für den Unterricht in den Realſchulen inſofern ein Gewinn, als das beſſere Unterrichtsverfahren der neuen Zeit zuerſt in den Seminarien und dann in den Elementarſchulen ſich Eingang verſchafft hatte und nun den neuen Realſchulen zu gute kam; es lag aber auch ein Nachtheil inſofern darin, als dieſen bei der Privatbeſchäftigung mit wiſſenſchaftlichem Denken faſt immer einſeitig ausgebildeten Autodidakten die rechte allgemeine Bildung fehlte, als ſie eitel geworden auf ihr Geſchick, in den unterſten Stufen die richtigen Anknüpfungspuncte an die Bildungsbedürfniſſe der Knaben zu finden und dieſe von da aus in der Sicherheit des Wiſſens in ihrem ſpeciellen Lehrobjecte recht wohl zu fördern, den weniger augenfälligen Uebungen ihrer Schüler im reinen Denken verächtlich den Rücken kehrten, namentlich aber das geiſtige Band zwiſchen den verſchiedenen Diſciplinen im Kopfe der Knaben nicht zu knüpfen verſtanden. Ein anderer Theil der Lehrer wurde für die Realſchulen dadurch gewonnen, daß junge Männer der verſchiedenſten praktiſchen Stände (namentlich Militairs und Induſtrielle), die ſich durch irgend einen Umſtand in ihrer Carrière geſtört ſahen, ſich, wenn ſie eine wiſſenſchaftliche Baſis vom Gymnaſium her in ſich trugen und von da nach einer Seite hin ſelbſt weiter ſtudirten, der Lehrerprüfung, namentlich für den Unterricht in den neueren fremden Sprachen, unterzogen und nun Schulämter antraten. So wunderbar dieſe Umpflanzung klingen mag, die Realſchulen haben vielfach nicht ihre ſchlechteſten, ſogar zum Theil recht gute Lehrkräfte aus dieſem Contingent gezogen, weil dieſe Männer nicht bloß die Bedürfniſſe des praktiſchen Lebens kannten, ſondern auch in ihrer früheren Beſchäftigung oft das Geſchick erworben hatten, ſich auch in einem neuen Verhältniſſe zurecht zu finden. Jetzt ſind, nachdem die Zahl der Schulamtscandidaten dem vergrößerten Bedürfnis an Lehrkräften wieder entſpricht, ſolche Nothbehelfe nicht mehr erforderlich, und es iſt im neuen Prüfungsreglement für die Candidaten des höheren Schulamtes in Preußen ausdrücklich als Grundſatz ausgeſprochen, daß von den künftigen Lehrern der Gymnaſien und der Realſchulen eine im allgemeinen gleiche wiſſenſchaftliche Vorbereitung gefordert wird, namentlich ein Gymnaſialzeugnis der Reife und ein Abgangszeugnis der Univerſität über das vollendete akademiſche Triennium. Das iſt ſehr richtig, wenn man bloß erreichen will, daß die Realſchulen wirklich höhere Schulanſtalten und alſo den Gymnaſien in der Höhe der geiſtigen Entwicklung ihrer Abiturienten ebenbürtig ſeien, es iſt aber nicht richtig, wenn man eben will, daß die Realſchulen ihre Abiturienten auf einem ganz anderen Wege von ganz anderen Anfangspuncten aus zu demſelben Ziele führen, daß nicht infolge der ganz gleich geſchulten Lehrkräfte auf den Realſchulen Gymnaſialunterricht mit zum Theil anderen Unterrichtsobjecten ertheilt wird. Wäre der Grundſatz im Prüfungsreglement ſo ausgeſprochen: „Es muß von den künftigen Lehrern der Realſchulen eine gleich gründliche wiſſenſchaftliche Vorbereitung gefordert werden, wie von denen der Gymnaſien", dann würde man, nachdem die Geiſtesentwicklung auf den Realſchulen der auf den Gymnaſien als ebenbürtig bereits anerkannt iſt, dem Zwecke vollſtändig entſprochen haben, denn dann hätte man ohne Widerſpruch hinzufügen können: „Für die künftigen Gymnaſiallehrer wird ein

Gymnaſialzeugnis der Reife, für die künftigen Realſchullehrer ein Realſchulzeugnis der Reife, für beide ein Univerſitätsabgangszeugnis über das vollendete Triennium erfordert." Von dieſer Forderung ſind natürlich die Realſchullehrer für den Religionsunterricht und für das Lateiniſche ausgenommen. Dieſe Forderung, daß die künftigen Realſchullehrer vor der Univerſität die Realſchule 1. Ordnung und nicht das Gymnaſium beſucht und abſolvirt haben ſollen, wird hier (ſo ſehr die Ebenbürtigkeit beider Anſtalten eine illuſoriſche bleibt, wenn nicht der Realſchulabiturient zum Studium gewißer Zweige der Geiſtesbildung auf der Univerſität ebenſo befähigt erklärt wird, wie der Gymnaſialabiturient zum Studium anderer Zweige), um das ausdrücklich hervorzuheben, nicht darum geſtellt, weil die Förderung der Realſchulen allein von der Verleihung von Rechten abhängig gedacht wird, — denn nur die Steigerung des Handels und der Induſtrie bis dahin, daß eine gründliche wiſſenſchaftliche Baſis zu ihrem Betriebe unentbehrlich iſt, daß ſich die Kaufleute und Induſtriellen als Menſchen fühlen und über ihren praktiſchen Geſchäftsbetrieb hinausſehnen nach einer ideellen Auffaſſung des Lebens, kann den Realſchulen die rechte dauernde Baſis gewähren —; dieſe Forderung wird vielmehr wegen des Bedürfniſſes an den einzig ſo geeigneten Lehrkräften für Realſchulen geſtellt, alſo deshalb, weil der künftige Realſchullehrer ſchon vom Anfange ſeiner Ausbildung an in den Weg der Induction hineingewöhnt ſein muß, weil er, wenn er nicht ſelbſt Realſchüler geweſen iſt, die rechten Anknüpfungspuncte für den Unterricht gar nicht oder nur nach jahrelangen vergeblichen Verſuchen finden kann, weil er an dem Muſter des ihm ſelbſt als Schüler ertheilten Unterrichts das werthvollſte Stück des Probejahrs hinter ſich hat. — Wollte man aus einem jetzt noch wahrſcheinlich gerechtfertigten Mistrauen gegen die Leiſtungen der Realſchulen 1. Ordnung namentlich im Lateiniſchen bei der hier geforderten Weiſe der Erziehung der künftigen Realſchullehrer ganz vorſichtig zu Werke gehen, dann würde ſich namentlich für die Erziehung der künftigen Sprachlehrer die Hinzufügung der Bedingung empfehlen, daß ſie das Lateiniſche auf der Univerſität fortſtudiren und die facultas docendi im Franzöſiſchen, Engliſchen und Deutſchen nicht anders erhalten können, als wenn ſie ſich zugleich einen, wenn auch niederen, Grad der facultas docendi im Lateiniſchen erwerben.

Aber es muß von dem Candidaten für ein Schulamt an Realſchulen nicht bloß das Zeugnis der Reife von einer Realſchule 1. Ordnung außer dem Zeugnis über das abſolvirte Univerſitätstriennium gefordert werden, man muß auch im Examen pro facultate docendi, wenn ſchon denſelben Grad der Wiſſenſchaftlichkeit, doch wenigſtens in den meiſten Fächern von ihm eine andere Richtung der wiſſenſchaftlichen Arbeit als von dem künftigen Gymnaſiallehrer ſich nachweiſen laſſen. Dieſer Gedanke läßt ſich im einzelnen ſo präciſiren und zwar

1) für die Prüfung in der Mathematik: Wenn der Candidat ſich in die höhere Geometrie, höhere Analyſis und analytiſche Mechanik ſo weit eingedrungen zeigt, um auf dieſen Gebieten eigene Unterſuchungen anſtellen zu können, ſo hat er damit zwar einen hohen wiſſenſchaftlichen Standpunct nachgewieſen, aber noch keine Brauchbarkeit für den Unterricht in Realſchulen. Da die Zöglinge der Realſchulen die Elementarmathematik geläufig als Sprache für den Ausdruck der naturwiſſenſchaftlichen Geſetze, als Mittel zum Aufſuchen der Abhängigkeit zwiſchen der Größe der Urſachen und der ihrer Wirkungen ſollen gebrauchen lernen, die Reſultate der mit den Mitteln der höhern Mathematik geführten Unterſuchungen aber, und noch viel mehr die Wege dieſer Unterſuchungen, ſich nicht ohne weiteres in die Sprache der Elementarmathematik übertragen laſſen, da ferner die höhere Mathematik um der größeren Allgemeinheit ihrer Methoden willen für die Löſung ſpecieller Probleme oft weniger Scharfſinn in der Wahl der Mittel nöthig macht, als die Elementarmathematik in ihrem beſchränkteren Gebiete, ſo muß im Examen gefordert werden, daß ſich der künftige Lehrer in den oberen Claſſen der Realſchulen auch gewandt und elegant zeigt in den Anwen-

dungen der Elementarmathematik und daß er zum Zweck des Nachweiſes, er habe das Einzelne der mathematiſchen Disciplinen richtig als Mittel zur Erforſchung und zum Ausdruck der naturwiſſenſchaftlichen Geſetze erkannt, auch die geſchichtliche Entwicklung der Mathematik zu ſeinem Studium gemacht hat.

2) Für die Prüfung in der Phyſik: Wenn der Examinand außer der überſichtlichen Kenntnis des ganzen Gebiets der Wiſſenſchaft und einer deutlichen Einſicht in das Weſen der wichtigſten Naturerſcheinungen und Geſetze die Kenntnis der Theorien der mathematiſchen Phyſik, eine genauere Kenntnis der phyſikaliſchen Inſtrumente und Uebung in der Behandlung derſelben, ſowie Kenntnis der Elemente der Aſtronomie nachweist, ſo weiß er zwar das Bedeutendſte von dem, was in dieſem Gebiete mehr als tauſendjähriges Denken der Menſchheit an Reſultaten errungen, iſt auch ausgerüſtet ſelbſt zu beobachten und zu verſuchen, aber zum Unterrichten in Realſchulen iſt er noch nicht geeignet. Nicht in den Reſultaten der Forſchung, weil ſie nach dem Standpuncte der Beobachtung nur relative Wahrheiten ſind, ſondern in den Methoden, die Qualitäten in Quantitäten zu verwandeln, in dem Geſchick, dieſe oder jene Idee der Induction zur Richtung zu geben, in der Feinheit der Wege, durch Beobachtungen und Verſuche zuſammengeſetzte Erſcheinungen in ihre Elemente zu zerlegen, liegt der eigentliche geiſtige Inhalt der Wiſſenſchaft, und der Werth dieſer Methoden kann nur gewürdigt werden, wenn man ſie in ihrer hiſtoriſchen Aufeinanderfolge kennt. Darum muß von dem künftigen Lehrer der Phyſik in den oberſten Claſſen der Realſchulen gefordert werden: Kenntnis der hiſtoriſchen Aufeinanderfolge der wichtigſten Methoden, Qualitäten in Quantitäten zu verwandeln und aus Beobachtungen und Verſuchen durch Induction allgemeine Sätze abzuleiten, ferner Kenntnis von der Weiſe der Benutzung der Mathematik, um dieſen Sätzen die Geſtalt von Geſetzen zu geben und die Abhängigkeit dieſer Geſetze von einander zu finden, endlich Gewandtheit, die phyſikaliſchen Probleme durch dieſe Geſetze auf mathematiſchem Wege aufzulöſen.

3) Für die Prüfung in der Chemie: Für den künftigen Lehrer der Chemie in den oberſten Claſſen der Realſchulen reicht es nicht aus, daß er außer der Kenntnis von dem chemiſchen Proceß, von den Eigenſchaften und Verbindungsverhältniſſen der Stoffe und außer einiger Fertigkeit im Experimentiren Kenntnis der chemiſchen Technologie, der wichtigſten Theile der organiſchen Chemie, Fertigkeit in der qualitativen und einige Uebung in der quantitativen Analyſe in der Prüfung nachweist, weil — namentlich nachdem die Forſchungen der jüngſten Zeit die der Art der Zuſammenſetzung wenigſtens der unorganiſchen Verbindungen zum Grunde gelegte Idee der Polarität als nicht richtig herausgeſtellt, alſo außer den Methoden des Verſuchens nicht viel mehr ſichres als die Aequivalentzahlen, Verwandtſchaftsreihen, Löslichkeitsreihen übrig geblieben iſt — der eigentliche geiſtige Inhalt der Chemie ſich recht deutlich concentrirt hat auf die Methoden, Stoffe zuſammenzuſetzen und zu zerlegen, auf die Wege der Induction aus dieſen Methoden je nach der zum Grunde gelegten Idee. Es iſt vielmehr von dem Lehrer der Chemie in Realſchulen zu fordern, daß er die weſentlichſten Methoden des Verſuchens und des Inducirens in ihrer hiſtoriſchen Aufeinanderfolge kennt, daß er ſich im Experimentiren auch praktiſches Geſchick erworben, daß er weiß, wie ſich die Technik durch den Einfluß der Chemie allmählich anders geſtaltet und ein viel ausgedehnteres Gebiet erworben hat.

4) Für die Prüfung in der Naturbeſchreibung: Wenn der Examinand in der Prüfung außer eigener Anſchauung namentlich der einheimiſchen Naturproducte eine genauere Kenntnis aller Hauptformen der drei Naturreiche und ihrer Syſtematik, der allgemeinen Lehre der Phyſiologie, der Lebensweiſe und der geographiſchen Verbreitung der Pflanzen und Thiere, des chemiſchen und phyſikaliſchen Verhaltens der Mineralien und der wichtigſten Petrefacten nachweist, ſo hat er eben die richtigen Anſchauungen und Vorſtellungen, kennt auch die Begriffe, welche die Wiſſenſchaft aus dieſen Vorſtellungen gezogen, aber den eigentlichen geiſtigen Inhalt der Wiſſenſchaft kennt er

darum noch nicht, noch weniger kann er dieſe Disciplin zum geiſtigen Exercitium für die Schüler benutzen. Der Lehrer muß hauptſächlich die Methoden kennen, wie man ſich die klaren Anſchauungen verſchafft reſp. verſchafft hat, muß auch wiſſen, wie man die einzelnen Beobachtungen und Verſuche durch Induction zu allgemeinen Sätzen erhoben; der Geiſt zeigt ſich eben in den Methoden, die Reſultate dienen eigentlich nur zur Controle der Methoden. Deshalb ſoll der Examinand nachweiſen, daß er über das anatomiſche, chemiſche und phyſikaliſche Verhalten einzelner Naturkörper eigene Unterſuchungen angeſtellt hat, daß er außerdem das Wichtigſte dieſer Unterſuchungen in der hiſtoriſchen Aufeinanderfolge kennt.

5) Für die Prüfung in der Geographie: Wenn auch zugegeben werden muß, daß das Maß des Wiſſens, wie es im neuen preußiſchen Prüfungsreglement für den künftigen Lehrer der Geographie gefordert wird, auch für den geographiſchen Lehrer an Realſchulen ausreicht, ſo fehlt doch in den dortigen Beſtimmungen etwas wichtiges. Weil nämlich an Realſchulen der bedeutendſte Theil der Geographie nicht mit der Geſchichte, ſondern mit der Naturwiſſenſchaft verknüpft iſt, ſo handelt es ſich nicht allein darum, daß der Lehrer die ganze natürliche Beſchaffenheit der Länder (nach geognoſtiſcher Beſchaffenheit, nach Klima, nach Pflanzenwuchs und Thierleben) als eine Thatſache kennt, auch weiß, welchen Einfluß ſolche Thatſachen auf die Entwicklung des Menſchenlebens haben, es handelt ſich viel wichtiger darum, daß er von den Naturwiſſenſchaften eine ſoweit eingehende Kenntnis hat, um ſich wenigſtens von der Heimat und von einigen Theilen Deutſchlands ein klares Bild ſelbſt verſchaffen zu können, daß er um dieſer Klarheit der Anſchauungen willen die Mittel hat, wirklich plaſtiſche Darſtellungen auch der anderen Länder den Schülern vorzuführen.

6) Für die Prüfung in der Geſchichte: Für den künftigen Lehrer der Geſchichte an Realſchulen muß in der Prüfung Kenntnis der Geſchichte des Handels, der Induſtrie und der Hauptentdeckungen in den Vordergrund geſtellt werden.

7) Für die Prüfung im Deutſchen: Der Examinand muß außer den im Prüfungsreglement angegebenen Forderungen auch der genügen, daß er die Fähigkeit hat, ſachlich die Erzeugniſſe unſerer ſchönen Literatur zu verſtehen, wozu, namentlich für das Studium der Göthe'ſchen Werke, nicht bloß ſprachliche Ausbildung gehört.

8) Für die Prüfung in den neueren fremden Sprachen: Der Examinand muß außer der im preußiſchen Prüfungsreglement geforderten Ausbildung eine Gewandtheit im mündlichen Gebrauch nicht bloß der wiſſenſchaftlichen, ſondern auch der feineren Converſationsſprache nachweiſen, weil der Lehrer nur dann Schüler ausbilden kann, welche dieſe Sprache benutzen wollen, weil er ohne dies Eingedrungenſein in den ganzen geiſtigen Zuſtand des fremden Volks mit ſeinen Ausdrucksbedürfniſſen und Mitteln für das gewöhnliche Leben weder den fortſchreitenden Sprachbildungsproceß verſteht, noch ihre claſſiſche Literatur als eine naturwüchſige und den geſammten Anſchauungen des Volks entſprechende würdigen kann.

Realſchullehrerſeminare. Wenn eine Bildungsanſtalt nicht bloß zufällig irgend welchen Bedürfniſſen genügen, ſondern eine in ſich geſchloſſene Exiſtenz mit einem ganz beſtimmten Anfangspuncte und einem klar geſteckten Ziele haben will, ſo muß ſie Antworten geben auf Fragen, welche ſich in den Köpfen ihrer Zöglinge um eines weit verbreiteten Bedürfniſſes willen oder um ihres vorherigen Bildungsganges willen bereits vorfinden, oder ſie muß ſelbſt in einem vorbereitenden Curſus das Entſtehen dieſer Fragen in den Zöglingen anzuregen ſuchen und dieſe Fragen in beſtimmte Faſſung bringen. Ohne ſolche Fragen in den Köpfen der Zöglinge haben die gegebenen Antworten d. h. die allgemeinen Gedanken für ſie meiſt nur eine auswendige Exiſtenz, veredeln nicht das eigene rohe Reis des Zöglings bis zur allgemeinen d. h. idealen Exiſtenz. Und dieſe Fragen ergeben ſich um ſo weniger von ſelbſt d. h. zu ihrer Erregung und Formulirung iſt um ſo mehr die Kunſt des Unterrichtens erforderlich, je mehr das Object der Disciplin eine inductive Methode nöthig macht. —

Volksſchulen geben Antworten auf Fragen, welche in allen Menſchen vorhanden ſind, höhere Schulanſtalten wenigſtens auf ſolche, welche ſich mehr oder weniger leicht an die Beſchäftigungen der Eltern der Kinder, an die Beobachtungen in ihrer Umgebung ſchon angeknüpft haben oder anknüpfen laſſen; Lehrerſeminare finden ſelbſt bei ſolchen Zöglingen, deren Väter ſchon Lehrer waren, nur wenige ſolcher Fragen vor. Darum haben die Volksſchullehrerſeminare auch immer vorbereitende Curſe, ſie haben Elementarſchulen, in denen ſie ihre Zöglinge beobachten und mit ganz eng begrenzten Penſen ſelbſt unterrichten laſſen, damit ſie in ihren Zöglingen dieſe Fragen anregen und formuliren. Die Fragen laſſen ſich dann einfach und nur von wenigen Lehrkräften beantworten, weil die Zöglinge in ihrem Wiſſen und in dem Grade ihrer geiſtigen Tüchtigkeit auf nahezu demſelben Standpuncte ſtehen, weil ſie alle in denſelben Fächern wollen unterrichten lernen. Realſchullehrerſeminare finden auch in den eintretenden Candidaten keine oder nur ſehr wenige Fragen in Bezug auf Unterricht und Erziehung vor, ferner haben die Candidaten zwar nahezu denſelben Grad von allgemeiner philoſophiſcher Ausbildung, unterſcheiden ſich aber ſonſt in den Gebieten ihres Wiſſens und in der Richtung ihrer Denkthätigkeit ſehr weſentlich, wollen auch für ihren ſpäteren Beruf nur wenige Fragen gemeinſam mit den anderen, die meiſten ganz ſpeciell für ſich beantwortet haben. Schon darum, weil die Realſchullehrerſeminare die weſentlichſten Fragen in den Candidaten anregen müßen, ſind ſie nothwendig mit gut nach allen Richtungen ausgeſtatteten Realſchulen 1. Ordnung zu verbinden; aber auch darum, weil ſich ſonſt nirgendwo Lehrer für die Candidaten finden möchten, welche jedem auf ſeine ſpeciellen Fragen Antwort ertheilen können.

Freilich haben die Univerſitäten eine größere Anzahl von Lehrern und dazu wiſſenſchaftlich viel reicher ausgerüſtete, als ſie je eine einzelne höhere Schulanſtalt haben kann, aber es handelt ſich beim Unterricht von Candidaten für das bevorſtehende Schulamt nicht ſowohl um ihre weitere Förderung in der ſpeciellen wiſſenſchaftlichen Erkenntnis, als vielmehr um ihre Unterweiſung in der Benutzung dieſer Diſciplinen zu den Zwecken des Unterrichts. Und für dieſen Zweck muß nicht bloß gelehrt werden, welche Einzelnheiten der Diſciplin mehr als andere in den Vordergrund zu ſtellen ſind, es muß ſich ſogar die ganze Syſtematik der Wiſſenſchaft meiſt vollſtändig ändern. Die Naturwiſſenſchaft z. B. hatte ſich bis in den Anfang dieſes Jahrhunderts auf Grund von Fragen des Lebens und von Fragen des Geiſtes entwickelt, ſie konnte auf viele einzelne Fragen Antwort geben und konnte auch dem allgemeinen Anfordernis der Wiſſenſchaft durch mehr oder weniger ſtrenge Syſtematik Genüge leiſten; wirkliches Unterrichtsobject fängt ſie auf Grund der in den Realſchulen gemachten Erfahrungen erſt jetzt an zu werden. Für die Wiſſenſchaft iſt das Geſetz, alſo der Schluß des abſichtlich auf ein Object geleiteten Denkproceſſes, der Zweck; für den Unterricht iſt es die Reihenfolge der Beobachtungen und Verſuche, die Weiſe des Inducirens. Für die Wiſſenſchaft iſt diejenige Sammlung von Verſuchen, von Meſſungen die beſte, aus der ſich am unzweifelhafteſten das Reſultat ergiebt; für den Unterricht ſind die Verſuche ſo zu ordnen, daß ſich der erſte ohne Zwang an die Beobachtung unter natürlichen Verhältniſſen anreiht. Um der Förderung der Wiſſenſchaft willen hängt niemand mehr Froſchſchenkel an eiſerne Geländer, wiederholt niemand mehr Gray's Verſuch über die Leitung der Electricität; nur der Unterricht zwingt ſolche ganz elementare, ſogar unvollkommene Verſuche ans Licht zu ziehen, damit der Schüler lernt, die Verſuche vom einfachſten an bis zum zuſammengeſetzten und in ſeinem Reſultate ſorgfältigen zu conſtruiren. Die Wiſſenſchaft quält ſich nicht mehr mit Newtons „Anwandlungen", vollends nachdem ſie Göthe aus Misverſtändnis in Verruf gebracht, ſie iſt mit Fresnel's Verſuchen und Meſſungen über die Wellenlängen des Lichts zufrieden; dem Unterrichte ſind dieſe „Anwandlungen" ein koſtbarer Schatz. Die feinen Meßinſtrumente, die eleganteſten Apparate hat man ſogar vielfach aus dem Unterrichte

ganz verbannt, weil es dem Schüler nicht auf das merkwürdige Resultat, sondern auf das Geschick ankommt, allmählich die Erscheinungen immer sorgfältiger zu zerlegen, das Thatsächliche immer mehr zu verificiren und dann zu induciren. — Wenn nun aber um des Unterrichts willen die Wissenschaften, nicht bloß die Naturwissenschaft, ganz anders behandelt werden müßen, als so lange es bloß auf wissenschaftliche Erkenntnis ankommt, und wenn diese andere Behandlung der Wissenschaften nach kaum 20 Jahren noch nicht in die Wissenschaft der Pädagogik eingegangen sein kann, vielmehr nur im Kopfe, weil auf den Erfahrungen, der damit beschäftigten Oberlehrer ruht, wie könnten anderswo als an Realschulen und von andern Lehrern als von guten Realschullehrern dem Candidaten die Fragen an seinen speciellen Unterricht formulirt und beantwortet werden? — Ließen sich in Universitätsstädten gute Realschulen finden oder errichten, dann wären diese vielleicht der beste Platz zur Anlegung eines Realschullehrerseminars, denn die Candidaten hätten hier die beste Gelegenheit, außer ihrem nächsten ganz speciellen Ziele noch diejenigen geistigen Thätigkeiten zu verfolgen, welche gewöhnlich erst während einer zum Theil praktischen Beschäftigung deshalb Bedürfnis werden, weil sie gegenüber der centrifugalen Richtung der Praxis in rein geistiger Beziehung den einzigen centripetalen Halt bringen, nämlich eigenes Studium ganz einzelner Zweige der Wissenschaft und gründliche Beschäftigung mit der Philosophie.*) **Koch.**

Die **Realschulen****), vielfach auch höhere Bürgerschulen genannt, sind Unterrichtsanstalten, welche, wie verschiedenartig sie auch hier und dort eingerichtet sein mögen, die Aufgabe verfolgen, für die höheren Berufsarten des praktischen Lebens, zu

*) S. die Anmerkung zu dem Art. Realschulen. D. Red.

**) Die auf die Realschulen bezügliche Literatur besteht, abgesehen von ältern Schriften, welche wesentlich nur für die geschichtliche Entwicklung derselben von Wichtigkeit sind, überwiegend in Abhandlungen, welche sich in Zeitschriften, Brochüren und Schulprogrammen befinden. Von den erstern sind auch hier die für den höhern Schulunterricht überhaupt bestimmten, namentlich die Jahn'schen Jahrbücher, Mützells Zeitschrift für das Gymnasialwesen und besonders die Pädagogische Revüe und die Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien, das Museum des Rheinisch-Westfälischen Schulmännervereins, ferner die den Realschulen im besondern gewidmeten wie Körners höhere Bürgerschule, die Zeitschrift für Realschulen von B. Kopezky ꝛc. zu nennen. Von eingehendern, mehr oder weniger umfassenden Einzelschriften nennen wir C. Chr. Thadey, die höhere Bürgerschule, mit besonderer Berücksichtigung der Herzogthümer Schleswig-Holstein, Schleswig 1836; Dr. Friederich Ammermüller, die Real- und Gewerbeschulen, Stuttgart. 1837; H. Hoschke, die höhere Bürgerschule, Leipzig 1838; Dr. Mager, die deutsche Bürgerschule, Schreiben an einen Staatsmann, Stuttgart 1840; (Kühner) das Realschulwesen, in Charakteristiken, Darmstadt 1843; Fr. A. Körner, das Wesen der Realschule, Sondershausen 1844; C. A. Kletke, zur Beurtheilung und Würdigung des deutschen Realschulwesens, Breslau 1857; G. Fr. Kieß, das Realschulwesen nach seiner Bedeutung und Entwicklung, Stuttgart 1863. In ausführlicherer Weise behandeln die einschlagenden Fragen Dr. Chr. G. Nagel, die Idee der Realschule, Ulm 1840; Derselbe, Reiseerfahrungen über den gegenwärtigen Zustand des Realschulwesens in Deutschland, Ulm, 1844; C. G. Scheibert, das Wesen und die Stellung der höhern Bürgerschule, Berlin 1848. Ueber das Verhältnis der Gymnasien und Realschulen zu einander handeln besonders: Scheibert, das Gymnasium und die höhere Bürgerschule. Berlin 1836; Chr. Weiß, Gymnasien und Realschulen in ihren gegenseitigen Verhältnissen, Leipzig 1841; L. Kühnast, Parallele zwischen Gymnasien und Realschulen, Rastenburg 1860; K. A. J. Lattmann über die Frage der Concentration in den allgemeinen Schulen, Göttingen 1860. (Von Programmen heben wir besonders hervor: Langbein, Programm der Friedrich-Wilhelm-Schule in Stettin 1856, mehrere von Tellkampf, h. Bürgerschule in Hannover, von demselben die Abhandlung über den höhern Schulunterricht in Brzoska's Centralbibliothek 1839, die Programmabhandlung von Kalisch in Berlin; von andern Schriften: Beneke, Erziehungsl. II, 527 f, 551 f. Rümelin, die Aufgabe der Volks-, Real- und Gelehrtenschule 1845, Rotter über Realschulen, Wien 1862. D. Red.)

denen akademiſche Studien nicht erforderlich ſind, eine allgemeine wiſſenſchaftliche Vorbildung zu geben. Sie unterſcheiden ſich einerſeits von den Gymnaſien, deren Hauptaufgabe iſt, zu den akademiſchen Studien, d. h. zu der Einführung in die ſelbſtändige Behandlung der Wiſſenſchaft vorzubereiten, andrerſeits von den Fachſchulen, welche ſich die Aneignung der zu einer beſonderen Berufsart nöthigen Kenntniſſe und Fertigkeiten als ausſchließliches Ziel ſtellen. Wenn ſie demnach im Gegenſatz zu den erſteren, welche zu ihrem Mittelpuncte die Beſchäftigung mit den alten Sprachen und Literaturen, als reale und formale Grundlage allgemeiner wiſſenſchaftlicher Thätigkeit haben, überwiegend die in der neueren Zeit in immer wachſender Bedeutung hervorgetretenen Bildungselemente, die Mathematik und die Naturwiſſenſchaften, ſowie die neueren Sprachen und Literaturen als Bildungsmittel benutzen, und darin mit den verſchiedenen Fachſchulen mehr oder weniger übereinſtimmen, ſo weichen ſie von dieſen darin ab, daß ſie es in ſolcher Weiſe und in Verbindung mit ſolchen Bildungselementen anderer Art thun, daß dadurch eben eine allgemeine höhere Bildung, nicht bloß eine auf das nächſte praktiſche Bedürfnis einer beſonderen Berufsart gerichtete gewährt wird. Sie ſind in dieſer ihrer Eigenthümlichkeit ein Erzeugnis der neueren Zeit, und verdanken ihre kräftigere Entwicklung, ſowohl hinſichtlich ihrer äußeren Verbreitung, als auch der inneren Durchbildung ihres eigentlichen Weſens und Begriffs, den letzten drei bis vier Jahrzehnten. Doch liegen ihre Wurzeln weiter zurück, und es iſt wichtig zum Verſtändnis der Eigenthümlichkeit derſelben, ihre Entwicklung in den Hauptmomenten zu überſchauen.

Doppelter Art ſind die Anregungen, durch welche die Realſchulen ins Leben gerufen worden ſind: es iſt die Erkenntnis der hohen Bedeutung und des Weſens der Naturwiſſenſchaften einerſeits und das Bedürfnis des praktiſchen Lebens andrerſeits. Erſt als beide zu voller Kraft und Wirkſamkeit gelangt waren, war es möglich, daß die Realſchule ſich in ihrer Eigenthümlichkeit entwickelte und endlich ſo ausgeſtaltete, daß ſie ſich, wie es wenigſtens vielfach, namentlich in Preußen der Fall iſt, der älteren Schweſter, dem Gymnaſium, welches Jahrhunderte hindurch allein das Vorrecht genoſſen hatte, höhere Bildung zu gewähren, zur Seite ſtellen konnte.

Die Anregung, welche von der geſteigerten Werthſchätzung der Naturwiſſenſchaften ausgieng, machte ſich zuerſt fühlbar. Es iſt bekannt, daß dieſe eine von der früheren ganz verſchiedene, ſelbſtändige Stellung durch Baco von Verulam gewannen. Er lehrte in entſchiedenem und klarbewußtem Gegenſatz gegen die bisher angeſtrebte von dem Studium der Alten abhängige Bildung, daß die Naturwiſſenſchaft „für die große Mutter aller Wiſſenſchaften gehalten werden müße", und wies klar und überzeugend die Wege nach, auf denen ſie zu der ihr zukommenden Macht und Bedeutung fortzuſchreiten habe (ſ. den Art. Baco von Verulam Bd. I, S. 374). Es iſt hier nicht der Ort, den Einfluß nachzuweiſen, den dieſe neuen Anſichten auf dem Gebiete der Wiſſenſchaft ſelbſt ausübten. Es genügt, daran zu erinnern, daß Newton und Leibnitz wenige Jahrzehnte nach ſeinem Tode auftraten und eine ganze Zahl mehr oder weniger bedeutender Männer mit ihnen zugleich durch folgereiche Entdeckungen die durch Baco angebahnte neue Richtung des Geiſtes in der überraſchendſten Weiſe förderte. „Es ſchien," ſagt Herſchel, „als ſtürzte ſich der Genius der Wiſſenſchaft, lange zurückgehalten, begierig auf die Natur, um mit vereinter Kraft den jungfräulichen Boden aufzuſchließen und die verborgenen Schätze ans Licht zu fördern." Einen tiefgehenden Einfluß übte Baco auf Amos Comenius, den größten Pädagogen ſeiner Zeit und einen der größten aller Zeiten, aus, wie dieſer ſelbſt es berichtet (ſ. Raumers Pädagogik II, 65 ff.), und wie es aus ſeinem ganzen didaktiſchen Syſtem deutlich hervorgeht. Denn wie großes Gewicht er auch auf das Erlernen der lateiniſchen Sprache legt, theils um der daraus fließenden formalen Bildung, theils um ihres praktiſchen Nutzens willen, ſo ſtand er doch in einem ſolchen Gegenſatz zu der Begeiſterung für das Alterthum, aus

welcher die classischen Studien hervorgegangen waren, daß er nicht allein die Grundlagen alles Schulunterrichts bis zum zwölften Jahre in der ausschließlich deutschen Schule gelegt wissen will, sondern sich auch in Bezug auf die höheren Stufen desselben, wenn auch nach einigem Schwanken, doch wesentlich feindlich gegen den Gebrauch der Classiker im Jugendunterricht verhält. Wie er dagegen überall im Unterricht, auch in dem sprachlichen, fordert, von den Dingen und nicht von den Worten auszugehen, so legt er, je höher die Stufen derselben steigen, desto mehr Nachdruck auf die realen Wissenschaften, Geschichte (im ausgedehntesten Sinne des Worts, wonach er auch Naturgeschichte, Geschichte der Erfindungen, Religionsgeschichte dazu rechnet) Physik, Mathematik, Philosophie. So ist die Schule, die er im Sinne hat, eine Realschule im edelsten Sinne des Worts, indem er darin durch eingehende und tiefe Beschäftigung mit den Realien wahre höhere Bildung anstrebt, wie sie die damaligen, zu großer innerer, vielfach auch äußerer Dürftigkeit herabgesunkenen Gymnasien nicht gewährten. Freilich gelangten jene Entwürfe des Comenius nicht zur Ausführung. Selbst die zu Patak auf Veranlassung des Fürsten Ragotzki von ihm selbst eingerichtete Schola pansophica kam nicht über die drei untersten Classen hinaus, in denen das Erlernen des Lateinischen, allerdings nach seinen auf realistischen Grundsätzen beruhenden Lehrbüchern, die Hauptstelle einnahm. Und das ist nicht zu verwundern. Denn abgesehen von den Irrthümern, in die er, wie es den Neuerern auf dem Gebiete der Pädagogik so oft ergangen ist, durch Uebertreibung gerieth, war die Zeit in ihrer gesammten wissenschaftlichen und socialen Entwicklung für die Ausführung solcher Pläne noch nicht reif. Doch waren die von ihm ausgegangenen Anregungen bei dem Ansehen, das er genoß, nicht verloren und selbst seine lange Zeit weitverbreiteten lateinischen Lehrbücher, namentlich der orbis pictus, mußten dazu beitragen, sie einigermaßen wach zu erhalten. In interessanter Weise tritt dies in den bei Raumer (a. a. O. II, 160 ff.) angeführten Aeußerungen des Rectors am Nürnberger Gymnasium Feuerlein hervor. Dort wurde damals auch bereits in 5 Classen Mathematik gelehrt nach Joh. Christoph Sturms Lehrbuch, welches die Elemente der gesammten reinen und angewandten Mathematik enthielt, und nach seinen Aeußerungen in der Vorrede, sowie nach den nicht wenigen Auflagen, die das Buch erlebte, zu urtheilen auf mehreren deutschen Gymnasien verbreitet war. Es treten dabei bereits bestimmte Rücksichten auf die Forderungen des praktischen Lebens auf.

In nachhaltigerer und wirksamerer Weise als anderwärts geschah dies in Halle. Zuerst in den durch A. H. Francke ins Leben gerufenen Anstalten. Es mag gestattet sein, auf die Stellung derselben zu der vorliegenden Frage etwas ausführlicher einzugehen. Das Eigenthümliche aller dieser Anstalten bestand wesentlich darin, daß, wie sie sämmtlich aus besonderen Bedürfnissen, deren Befriedigung sich Francke als unabweisbar dringend oder wünschenswerth aufdrängte, hervorgiengen, alle darauf abzielten, einem jeden dieser Bedürfnisse möglichst vollständig gerecht zu werden. Dabei verfuhr er, da er in jeder Beziehung selbständig dastand, mit vollster Freiheit und zugleich mit der klaren Energie, die ihn in allem, was er that, auszeichnet, einzig und allein den Zielen gemäß, die er als die jedesmal zu erstrebenden erkannte. Darum trugen alle von ihm eingerichteten Schulen ein von den bisherigen völlig verschiedenes Gepräge und wurden nach vielen Seiten hin epochemachend. Dies gilt auch in Bezug auf die Aufnahme der Realien in den höheren Unterricht. Von Wichtigkeit in dieser Beziehung war es, daß er gleich im Anfang seiner pädagogischen Unternehmungen dazu geführt wurde, für die Erziehung dreier Knaben von Adel zu sorgen, was die Veranlassung zur Einrichtung des Pädagogiums gab. Hier galt es nun, den Unterricht so zu ordnen, daß dadurch eine Bildung erreicht würde, wie sie einem Manne von Stande gezieme und nöthig sei. Darum zog er nach der freien und mannigfaltigen Bildung, die er selbst besaß (s. d. Art. A. H. Francke II, S. 428), außer dem Unterricht in der Religion, dem Lateinischen, Griechischen und Hebräischen, die er als Mittelpunct der

höheren Bildung feſthielt (im Lateiniſchen wurden allein wöchentlich 18 Stunden ertheilt), vielfach andere Unterrichtsgegenſtände heran, Franzöſiſch, deutſche Oratorie, Mathematik, Geographie, Geſchichte, ja ſogar Aſtronomie, Botanik, Anatomie und mancherlei andere Naturkenntniſſe, zu deren beſſerer Begründung er ein Naturaliencabinet anlegte, was bei Schulen bisher noch nicht vorgekommen war. Indeſſen wurden die letztgenannten Wiſſenſchaften mit einer gewißen Freiheit, nicht in ein für allemal feſtgeſetzten Stunden behandelt und mehr als eine Recreation angeſehen, ebenſo wie der Beſuch von mancherlei Werkſtätten und die Uebung techniſcher Fertigkeiten wie Drechſeln, Glasſchleifen u. dgl. m. So waren die Realien in den Kreis der allgemeinen Bildungsmittel aufgenommen, und zwar infolge der Forderungen des praktiſchen Lebens. Aber freilich waren dieſe Forderungen unendlich verſchieden von denen, welchen die Realſchulen dienen, und ebenſo iſt jene Anſtalt nach ihrem ganzen Charakter von dieſen unendlich verſchieden. Allerdings hat Francke den Plan gehabt, eine Schule zu gründen, die denſelben in ihrer Art ſehr ähnlich geweſen ſein würde, wie Profeſſor Naſemann nach einer bisher unbekannten ſehr merkwürdigen Publication Franckes aus dem Ende des Jahres 1698 nachgewieſen hat.*) Unter der großen Zahl verſchiedener Schulen (er zählt deren 17 auf!), die damals theils eingerichtet, theils in Angriff genommen und im Werden begriffen waren, nennt er auch „ein beſonderes Pädagogium für diejenigen Kinder, welche nur im Schreiben, Rechnen, Lateiniſchen, Franzöſiſchen und in der Oekonomie angeführt werden und die Studia nicht continuiren, ſondern zur Aufwartung fürnehmer Herrn, zur Schreiberey, zur Kauffmannſchaft, Verwaltung der Landgüter und nützlichen Künſten gebraucht werden ſollen.“ Er bezeichnet dieſe Anſtalt ſelbſt als eine ſolche, die „noch mit dem Pädagogio mehrentheils verknüpffet, künftig aber davon abgeſondert werden wird.“ Wäre dies geſchehen, ſo würde dieſelbe allerdings viel Uebereinſtimmendes mit den heutigen Realſchulen gehabt haben. Dieſe Anſtalt iſt aber nie ins Leben getreten und es findet ſich in den ſpäteren ſehr zahlreichen Publicationen Franckes über ſeine Anſtalten keine weitere darauf bezügliche Aeußerung. Natürlich: die Zeit war noch nicht da, um eine ſolche Anſtalt möglich zu machen. Nach allem dieſen wird man, wenn man das, was wirklich ins Leben trat, ins Auge faßt, ſagen können, daß Francke weſentlich dazu beigetragen hat, die Realien in den Jugendunterricht einzuführen; keineswegs aber geſchah es in dem Sinne unſerer Realſchulen.

Ganz andrer Art war, obwohl ebenfalls aus dem Bedürfnis des praktiſchen Lebens hervorgegangen, das Unternehmen des M. Chriſtoph Semler**), welches zuerſt im

*) S. das Programm der Realſchule in den Franckeſchen Stiftungen von 1863. Jene Publication iſt ein fliegendes Blatt von drei Seiten in 4° mit dem Titel: Entwurff der gefammten Anſtalten, welche zu Glaucha an Halle durch Gottes ſonderbaren Segen theils zu Erziehung der Jugend, theils zur Verpflegung der Armen gemachet ſind. Sie befindet ſich in einem Sammelbande der öffentlichen Bibliothek der Franckeſchen Stiftungen unter der Numer 77, D, 9.

**) Ueber Chr. Semler ſind neuerlich allerlei Irrthümer verbreitet, wodurch die Anſichten über die mit ſeinem Namen engverknüpften Anfänge des Realſchulweſens mehr und mehr verwirrt ſind. Man hat ihn vielfach mit A. H. Francke in enge Beziehung geſetzt, zuerſt Raumer (II, 164) obwohl in nicht ganz klarer Weiſe. Da er ihn „Inſpector der deutſchen Schulen“ (nämlich der Stadt Halle) nennt, macht ihn Heppe (Geſchichte des deutſchen Volksſchulweſens I, 59) ohne weiteres zum Inſpector der deutſchen Schulen Francke's, die mit jenen nicht das Mindeſte gemein haben, und nennt deshalb „das Franckeſche Schulweſen den Baden, auf welchem die Realſchule als höhere Bürgerſchule erwuchs.“ Heinen (ſ. die Einladungsſchrift zur Feier des 25jährigen Beſtehens der Realſchule zu Düſſeldarf S. 15) macht ihn gar zu einem „Studiengenoſſen und Freunde von Julius Hecker“ und zu einem „Schüler A. H. Franckes“, was in der That ſtark iſt. Als Hecker 1726 nach Halle kam, war der mit Francke faſt gleichaltrige Semler faſt 60 Jahr alt! Genaue Notizen über den in vieler Hinſicht merkwürdigen Mann giebt Dreyhaupt, ein Zeitgenoſſe desſelben, in ſeiner Beſchreibung des Saalkreiſes II S. 719, und nach ihm, mit manchen weitern annehmbaren Vermuthungen über das Weſen des Mannes

J. 1706 in Halle unter dem Namen einer „Mathematiſchen und mechaniſchen Realſchule“ ins Leben trat. In der Schrift, in welcher er ein Jahr vorher unter dem Titel „Nützliche Vorſchläge*) ꝛc.“ ſeine Gedanken darlegt, nennt er ſie „mathematiſche Handwerksſchule“, ein Name, der allerdings die Sache, um die es ſich handelte, deutlicher und richtiger bezeichnete; denn es handelte ſich bei dieſem erſten Anfange einzig und allein „um die Jugend von etwa 10, 12 bis 14 Jahren“, die ſich dem Handwerk beſtimmte. Dieſen Kindern wurde in einigen Stunden der Woche, und zwar „denen armen Kindern Mittwochs und Sonnabends von 11—12, denen, die etwas gaben, von 2—3 Uhr Nachmittags“ eine Anzahl Modelle „von einer in ſolchen Wiſſenſchaften wohl verſireten Perſon“ in dem Hauſe Semlers gezeigt, erklärt und allerlei nützliche Erläuterungen daran geknüpft, ohne daß jedoch eine feſte Ordnung des Unterrichts befolgt werden konnte. Ein ſehr anſchauliches Bild davon giebt die von Semler im J. 1709 herausgegebene Schrift „Neueröffnete mathematiſche und mechaniſche Realſchule“, aus deren Vorrede obige Mittheilungen entnommen ſind. Der neue Name dieſer Schule, der hier zum erſtenmale erſcheint, verdankt ſeinen Urſprung offenbar dem Umſtande, worauf Semler das größte Gewicht legte, daß in derſelben die Unterrichtsgegenſtände, wie es auf dem Titel jener Schrift weiter heißt „praesentor gezeigt und nach allen Theilen erkläret werden“. Man hatte es alſo darin vor allem mit Dingen, Realien im äußerlichſten Sinne des Wortes zu thun. Die Vorſchläge Semlers

Naſemann a. a. O. S. 7. Er war 1669 geboren und zeigte ſchon in ſeinem kindlichen Alter eine beſondere Neigung zu mechaniſchen und mathematiſchen Wiſſenſchaften. „Als ſeine Eltern ihm einen globum coelestem,“ erzählt Dreyhaupt, „ſammt Feinds Kosmographie, als eine Anweiſung dazu kauften, ruhte er nicht eher, bis er ſchon in ſeinem 12. Jahre nicht allein den Gebrauch des globi, ſondern auch alle Sterne am Himmel mit Namen durch eignen Fleiß kennen lernte, wozu ihn der große Komet 1680 noch mehr antrieb.“ Er ſtudirte zuerſt in Leipzig mehrere Jahre, dann ebenſo in Jena, wo er unter andern Profeſſoren auch Erhard Weigel, den berühmten Mathematiker, hörte, und allem Anſchein nach in ſehr nahe Beziehungen zu ihm trat. Von dort kehrte er nach Halle zurück, „allwo er von Oleario“ (dem erbittertſten Gegner Franckes!), Thomaſio und Buddeo ſehr werth gehalten wurde.“ Daß er zu Francke oder dem ihm eng verbundenen Breithaupt eine Beziehung gehabt habe, wird nicht erwähnt. Nachdem er 1697 Magiſter geworden, hielt er mit Beifall Vorleſungen über Philoſophie, Mathematik und Theologie. Wie lange er das fortgeſetzt habe, iſt unbekannt. Nach zwei Jahren wurde er Hoſpitalpfarrer und Adjunct zu S. Moritz und als ſolcher Inſpector der ſtädtiſchen Armenſchulen; 1708 Oberdiaconus zu S. Ulrich, ſo daß er ſeit 1715, wo Francke zum Oberpfarrer an dieſer Kirche erwählt wurde, an derſelben Kirche mit dieſem ſtand. Er war ein ſehr thätiger Mann, der mancherlei gemeinnützige Anſtalten ins Leben gerufen, vornehmlich aber fort und fort ſich mit mathematiſchen und mechaniſchen Arbeiten und Erfindungen beſchäftigt hat, deren Dreyhaupt eine ganze Zahl aufführt. Er erwähnt unter andern, daß er 30 Jahre lang an der Erfindung des Perpetuum mobile gearbeitet und 6000 Thaler darauf gewendet habe. Zwei große mit Uhrwerken verſehene Himmelsſphären nach den Syſtemen von Copernicus und von Tycho de Brahe, die er conſtruirt und an denen er mit großen Koſten 3 Jahre gearbeitet hat, ſind noch vorhanden. Nicht lange vor ſeinem 1740 erfolgten Tode wurde er Mitglied der Akademie der Wiſſenſchaften. Von ſeinen Beziehungen zu Francke wiſſen wir nichts. Wenn er in den heftigen Streitigkeiten desſelben mit dem Stadtminiſterium nicht erwähnt wird, ſo erklärt ſich dies ſchon daraus, daß er ſpät in dasſelbe eintrat. In ſeiner theologiſchen Richtung ſtand er ihm, wie aus dem Obigen hervorgeht, keinesfalls nahe und man kann wohl nur an Anhänger Franckes denken, wenn Dreyhaupt berichtet, daß ſeine Feinde ihm vorwarfen, „er triebe nur den erſten und dritten Artikel des chriſtlichen Glaubens, den zweiten aber gar nicht.“ Ob nicht dennoch der Vorgang Franckes in ſeinen Unternehmungen ihm zum Antrieb diente, wer will das entſcheiden? Hienach möge beurtheilt werden, was oben in dem Artikel „Pietismus“ S. 82 hierüber geſagt iſt.

*) Den vollſtändigen ſehr langen Titel der Schrift, in welchem der ganze Plan des Verfaſſers ausgedrückt iſt, ſowie weitere Auszüge aus derſelben giebt Ranke in ſeiner Schrift „Johann Julius Hecker“ S. 13. Die Vorſchläge giengen weiter, als die ſpätere Ausführung leiſtete, wohl infolge fehlender Mittel. Die nach Rankes Meinung „zwiſchen Francke und Semler in der Haupttendenz des Unterrichts herrſchende völlige Uebereinſtimmung“ iſt in der That doch nicht vorhanden.

hatten ſowohl bei der Magdeburgiſchen Regierung, als auch bei der unlängſt geſtifteten Societät der Wiſſenſchaften in Berlin, deren Gutachten, „da einigen die Introduction derſelben allzu difficil geſchienen", er erbeten hatte, volle Billigung und von mehreren Seiten eine ſolche Unterſtützung gefunden, daß ihre Ausführung möglich geworden war. Indeſſen dieſer erſte Verſuch beſtand nur drittehalb Jahr. Mit dem eingetretenen Tode des erwähnten Lehrers hörte die Schule auf. Dennoch iſt ſie der erſte ſchwache und freilich überaus dürftige Keim, aus welchem, wenn man überhaupt auf dieſem Gebiete ſo reden darf, die Realſchulen als ſolche hervorgegangen ſind. Semler ſelbſt nahm den von ihm zuerſt angeregten Gedanken etwa 30 Jahre ſpäter wieder auf, indem er 1738 die Realſchule, wie Dreyhaupt ſagt, „solenniter" wieder eröffnete. Er gab ihr aber eine erweiterte Einrichtung und nannte ſie in der von ihm herausgegebenen Nachricht*) „Mathematiſche, mechaniſche und ökonomiſche Realſchule". Sie ſollte ſowohl denen, „die da ſtudiren, als denen die nicht ſtudiren ſollen, ein Genüge leiſten." Dies iſt unzweifelhaft nicht ſo gemeint, daß er in dieſen Unterrichtsgegenſtänden eine Vorbereitung für die Studien ſah, ſondern es iſt damit nur die Andeutung verſchiedener Abtheilungen gegeben, indem „eine andere Stunde für der Honoratioren Kinder, und eine andere für 24 arme Kinder angeordnet war." Die Einrichtung war im übrigen der früher erwähnten trotz der Erweiterung, die ſich in der Aufzählung der Lehrobjecte erkennen läßt, durchaus ähnlich. Es war eine Ergänzungs- und Fortbildungsſchule, in welcher neben allerlei nützlichen Kenntniſſen namentlich auch eine Vorbereitung auf mannigfaltige Berufsarten gegeben werden ſollte. Der Unterricht knüpfte ſich auch in ihr hauptſächlich an Modelle und Inſtrumente, überhaupt an Sachen. Mit dem 1740 erfolgten Tode Semlers hörte die Schule auf.

Aber das Princip, aus dem ſie hervorgegangen war, und das, wie Semler in jener Nachricht ſagt, ihm ſeit 40 Jahren Schulregel geweſen ſei, jenes bekannte Non scholae sed vitae discendum, trat auch ſonſt und je länger deſto beſtimmter auf. Nicht allein wurde in mancherlei Schriften darauf gedrungen, daß für Einrichtung beſonderer Claſſen für die Kinder, welche nicht ſtudiren ſollten, geſorgt werden müße**), ſondern es wurden auch manche Schulen unter dem Einfluß dieſer Anſichten wirklich umgeſtaltet. So erhielt 1733 das Gymnaſium zu Weimar eine neue, freilich wenig glückliche Einrichtung, bei welcher diejenigen berückſichtigt wurden, welche, wie es in der Schulordnung heißt, „Gott und dem Vaterland in anderen politiſchen Aemtern, ſonderlich im Militärſtande, im Oekonomiſchen, Polizei, Commerzien und anderen Dingen, fürnehmlich aber als Cantores dienen wollen." Die Schüler ſollten einen „praegustum in militäriſchen und ökonomiſchen Dingen" bekommen; Italieniſch und Franzöſiſch, beſonders aber Muſik getrieben werden; überdem aber ſollten die Gymnaſiaſten „in mechaniſchen und geometriſchen Operationibus, wie auch in der Civil- und Militärbaukunſt gleichfalls zu profitiren Gelegenheit umſonſt haben" (ſ. Heiland, die Aufgabe des evangeliſchen Gymnaſiums S. 242). In ähnlichem, freilich höheren Sinne wurde im J. 1745 zu Braunſchweig von Herzog Karl I. das Collegium Carolinum gegründet, welches einerſeits den Jünglingen, die ſtudiren wollten, eine vollſtändigere Vorbereitung, als es bisher geſchehen, gewähren, andrerſeits aber ſolchen, die nicht ſtudiren, allein für ihre künftige Stellung in der bürgerlichen Geſellſchaft ſich eine allgemeine höhere Bildung aneignen wollten, Militärs, Edelleuten, Kaufleuten u. ſ. w. durch Unterricht in Naturwiſſenſchaften, Geſchichte, Geographie, Statiſtik u. a. zur Erlangung derſelben Gelegenheit bieten ſollte.

Ungleich wichtiger und folgenreicher war die im J. 1747 durch Johann Julius

*) Sie erſchien in den halliſchen Anzeigen und findet ſich in den Acta historica ecclesiastica 1740 Tom. 19 S. 198. Vgl. Dreyhaupt a. a. O. II, 216.

**) S. bei Raumer a. a. O. II, 165 die Aeußerungen des Rector Gesner in Rotenburg um das J. 1720, des Rector Schöttgen in Dresden i. J. 1742, des Rector Wenzky in Prenzlau i. J. 1751, des J. M. Gesner etwa um dieſelbe Zeit.

Hecker*) ins Leben gerufene Realschule. Mit großem Eifer hatte sich dieser, nachdem er zum Prediger an der Dreifaltigkeitsgemeinde in Berlin berufen worden war, ganz in der Weise A. H. Franckes, seines Vorbildes, zunächst der armen Kinder seiner Gemeinde angenommen, und war dann in rastloser Thätigkeit, wie jener, von den ersten geringen Anfängen immer weiter vorgeschritten, so daß er die Grenzen des Bedürfnisses einer Armenschule bald überschritt. Er nahm allmählich die Anfänge der lateinischen und französischen Sprache, die Uebung von mancherlei Kenntnissen, welche das bürgerliche Leben forderte, in den Unterricht auf. Nachdem er im März 1747 ein eigenes Haus erworben (die Mittel flossen aus Gaben der Liebe und einer Lotterie, in welcher außer mehreren Geldgewinnen die Bibel sehr zahlreiche Gewinne bildete), gab er der darin aufgenommenen Schule nach allen Seiten eine größere Ausdehnung und bestimmtere Einrichtung. Dann veröffentlichte er in dem Programm, womit er zum Frühlingsexamen im Mai einlud, eine „Nachricht von einer ökonomisch-mathematischen Realschule, welche bei den Schulanstalten der Dreifaltigkeitskirche im Anfange des Maimonats eröffnet werden soll," und schritt sogleich zur Ausführung. Wie der Name, den er der Schule gab, derselbe ist, den Semler der seinigen gegeben hatte, so gieng er dabei von denselben Gedanken aus wie jener. In der Eingabe an das Obercuratorium der Schule, in welcher er demselben seinen Plan darlegte, bezieht er sich auch ausdrücklich auf dessen Vorgang und bezeichnet dasselbe Ziel, dieselben Mittel, die jener im Auge gehabt und angewandt hatte. Aber in dem Programm geht er weiter und faßt die Aufgabe in viel großartigerem Sinne. Er stellt die neue Schule den lateinischen und deutschen zur Seite, er will allen, die in dieselbe eintreten, eine Vorbereitung gewähren, die ihnen den Eintritt in das specielle Fach, welches sie wählen werden, erleichtern könne. Er verspricht 8 verschiedene Classen einzurichten: 1) eine mathematische, 2) eine geometrische, 3) eine Architektur- und Bauclasse, 4) eine geographische, 5) eine physikalische oder Naturalienclasse, 6) eine Manufactur-Commercien- und Handlungsclasse, 7) eine ökonomische, 8) eine Curiositäten- oder Extraclasse. Daneben soll das Zeichnen geübt werden. Allerdings konnte alles das nicht sogleich ins Leben treten, doch strebte Hecker die Ausführung seines Plans mit unermüdlicher Thätigkeit an. Er wurde dazu durch die ihm zu Theil werdende Anerkennung nicht allein der Obercuratoren seiner Schulen, sondern des Königs Friedrich II. selbst, der dieser Anstalt vielfache Förderungen, auch den Namen „Königliche Realschule" gewährte, sowie durch die wachsende Theilnahme des Publicums, welche sich sowohl durch bedeutende Gaben, als auch durch die wachsende Zahl der Schüler bethätigte, ermuntert. Die weitere Entwicklung der Anstalt,**) welche in eigenthümlich enger Verbindung einerseits mit einer deutschen Schule und andrerseits einem Gymnasium stand, das sich indes allmählich immer selbständiger gestaltete, zu verfolgen liegt hier fern. Irrthümlich ist, was Raumer ausspricht, daß man allen Schülern zumuthete, fast alles zu lernen, was in dem Lehrplan der verbundenen Anstalten aufgeführt ist, woher die

*) Vgl. d. Art. Hecker Bd. III S. 378 ff. H. bekam früh durch den Unterricht seines Vaters, besonders aber dadurch eine Richtung auf die Naturstudien, daß er, während er das Gymnasium in Essen besuchte, in einer Apotheke wohnte. In seinen Mußestunden arbeitete er im Laboratorium und half die Heilmittel bereiten, wodurch er veranlaßt wurde, sich eingehender mit Botanik zu beschäftigen. Durch die Neigung zur Hypochondrie, welche er sich durch seine zu eifrigen Studien zugezogen hatte, wurde er darauf geführt, sich ernstlicher mit Diätetik, überhaupt dem menschlichen Leibe zu beschäftigen. Nachdem er Ostern 1726 nach Halle gekommen, um Theologie zu studiren, erfuhr er noch die Einwirkung Francke's während dessen letztem Lebensjahre, wurde 1728 Mitglied des mit dem Königl. Pädagogium verbundenen seminarium selectum praeceptorum und bald nachher Lehrer an dieser Anstalt. Weiteres s. a. a. O.

**) Nähere Auskunft darüber giebt Ranke a. a. O. in dem genannten Artikel der Encyklopädie und im Jahresbericht über die königliche Realschule von 1861; ausführlicher Schulz in der „Geschichte der königlichen Real- und Elisabethschule zu Berlin 1857."

unerhörte Zahl von täglich 11 Unterrichtsstunden gekommen sei. Im Gegentheil war die Wahl der Unterrichtsgegenstände je nach dem Beruf, dem die Schüler bestimmt waren, frei gestellt, was ausführbar war, da in allen diesen Schulen, wie in den von Francke gegründeten, das Fachsystem herrschte. Die Art des Unterrichts in den Realclassen ruhte wesentlich auf dem von Semler angenommenen Princip, indem man denselben hauptsächlich an Modelle knüpfte, für deren Herbeischaffung und Vermehrung ganz besonders J. F. Hähn, der von 1753—59 an der Anstalt als Inspector wirkte, thätig war.*) Ein inneres, die verschiedenartigen Lehrgegenstände durchdringendes und zu einer Einheit verbindendes Princip außer jenem so leicht misverständlichen Non scholae sed vitae discendum war nicht vorhanden und wurde auch trotz der mancherlei Wandlungen, welche die Schule im Laufe des Jahrhunderts unter ihren verschiedenen Directoren erfuhr, nicht gewonnen. Dies blieb einer späteren Zeit vorbehalten. Es war vielmehr die Schule gleichsam ein Complex verschiedener Fachschulen, durch welchen man den mannigfaltigen Anforderungen des praktischen Lebens zu genügen suchte. Dies geht aus den verschiedenen Lehrplänen, welche Schulz mittheilt (a. a. O. S. 38, 58, 63, 70) hervor, am meisten aus dem letzten des Andreas Jacob Hecker, eines Neffen des Gründers, der 1784 die Direction der Schule übernahm. Es erscheinen darin neben mehreren allgemeinen Lectionen, wie Religion, Deutsch, Lateinisch, Französisch, Geschichte und Geographie, Physik, Zeichnen folgende ganz specielle: praktische Geometrie, unterirdische Geometrie, Artillerie, Fortification und Kriegskunst, angewandte praktische Mathematik (Maschinenlehre und Baukunst), Oekonomie und Forstwissenschaft, die Handlungswissenschaft, insbesondere Anleitung zum Buchhalten, Elemente der Anatomie. Natürlich war die Benutzung dieser Lectionen auch damals der Wahl der einzelnen Schüler überlassen; auch wurden nicht alle immer gehalten, sondern es fand zwischen mehreren ein Wechsel statt nach Sommer und Winter. Endlich mochte vieles freilich sehr unvollkommen sein, um so mehr, als die Anstalt fort und fort, auch schon zu der Zeit des Gründers mit finanziellen Schwierigkeiten zu kämpfen hatte. Nichtsdestoweniger war sie von großer Wichtigkeit, theils für unzählige einzelne, die dort ihre Bildung und mannichfaltige Anregung erhielten, theils für die Fortentwicklung der pädagogischen Ansichten im allgemeinen. Sie trug sehr wesentlich dazu bei, die Frage nach der Bildung für die praktische Seite des Lebens zu wecken, anzuregen und für ihre Lösung zu wirken.**)

Durch das Auftreten Rousseaus und der Philanthropinisten wurde die Aufmerksamkeit dafür, wenn auch in anderer, allgemeinerer Weise, in immer weiteren Kreisen geweckt. Die Schriften, welche dieselbe speciell behandelten, mehrten sich und fanden rege Theilnahme. Vor allen verdient hier genannt zu werden die Friedrich dem Großen gewidmete Schrift von Resewitz, Abt des Klosters Bergen, welche den Titel

*) Er schrieb: „Wie das Nothwendige und Nutzbare von Sprachen und Wissenschaften in Realschulen zu verbinden." S. Biedermann, Altes und Neues von Schulsachen Thl. 8, 257. Man sieht daraus, in welche Specialitäten man eingieng, indem er unter andern erzählt, daß man um den Lederhandel praktisch zu behandeln, eine Sammlung „von mehr als 90 Arten des Leders, jedes Stück so groß, als ein Octavblatt austrägt," angelegt habe. Eine genauere Angabe der gesammelten Geräthe, Maschinen und Modelle giebt Schulz a. a. O. S. 41.

**) In einer sogleich anzuführenden Schrift von Resewitz heißt es von ihr S. 9: „So klein und mangelhaft der Plan der Realschule in Berlin Anfangs zu sein schien, so fremd er vielen Leuten in die Augen fiel, so hat er doch große und fruchtbare Folgen nach sich gezogen. Nach und nach ist der Plan nicht allein verbessert und erweitert und manche vortreffliche Einrichtung zum Besten der Erziehung überhaupt veranlaßt, sondern auch der Geist der deutschen Nation angeregt worden, auf dieses große Geschäft zu denken und es mehr als jemals mit politischen Augen anzusehen. Sie ist nicht allein in preußischen Landen, sondern durch ganz Deutschland, und besonders in den katholischen Gegenden auf verschiedene Weise nachgeahmt worden, und man fängt an, es sich zur Ehre und zum Patriotismus zu rechnen, auf die bürgerliche Erziehung zu denken und zur Verbesserung derselben geschäftig zu sein."

führt: „Die Erziehung des Bürgers zum Gebrauch des gesunden Verstandes und zur gemeinnützigen Geschäftigkeit," die zuerst 1773, und in zweiter Auflage 1776 erschien. Das Bild, welches er darin von einer bürgerlichen „Erziehungsanstalt in der Hauptstadt" giebt, entspricht im wesentlichen, wenn man von der Verschiedenheit des wissenschaftlichen Standpunctes und der religiösen Anschauungen jener Zeit absieht, dem Ziel einer heutigen Realschule höherer Art. Aehnlicher Art sind die bald nachher erschienenen Schriften von Gedike „Ueber den Begriff einer Bürgerschule," von Snetlage „Ueber die Umschaffung der sogenannten lateinischen Schulen in Realschulen," von Lachmann „Ueber die zweckmäßige Einrichtung der Bürgerschulen," eine gekrönte Preisschrift. So gewann die Ueberzeugung von der Wichtigkeit und Nothwendigkeit solcher Schulen mehr und mehr Verbreitung und Kraft. Hiedurch wurden denn mancherlei Versuche, sie ins Leben zu führen, veranlaßt, wie in Oesterreich (s. oben Oesterreich, Realschule V, S. 476) in Ulm*) und anderwärts.

Die gewaltigen Umwälzungen, welche infolge der französischen Revolution im letzten Jahrzehnt des achtzehnten und im ersten des neunzehnten Jahrhunderts eintraten, hemmten einerseits die Fortentwicklung solcher Gedanken und Pläne, gaben ihr aber andrerseits durch die Umgestaltung aller Lebensverhältnisse und der darauf bezüglichen Anschauungen einen mächtigen Anstoß. Die Nothwendigkeit, alle im Volke ruhenden Kräfte in allen Ständen möglichst zu entfalten und zu steigern, drängte sich überall auf und führte auf den verschiedensten Gebieten, namentlich auch auf dem der Jugendbildung eine außerordentliche Regsamkeit herbei. Die von Pestalozzi ausgehende, wenn auch zunächst auf den Elementarunterricht gerichtete, aber weit über die Grenzen desselben hinauswirkende Begeisterung kam hinzu. So entstanden, noch ehe ein dauernder Friede durch den Sturz Napoleons hergestellt war, in verschiedenen Gegenden erneute Versuche, Schulen einzurichten, in denen der Bürgerstand als solcher eine den ihm eigenthümlichen Lebensaufgaben entsprechende Bildung erhalten könnte. Dies geschah namentlich in Preußen, wo vor allem in der Zeit tiefer äußerer Erniedrigung eine um so größere Entwicklung geistiger Kräfte begann. An mehreren Orten traten „höhere Bürgerschulen" ins Leben: so in Königsberg i. Pr., in Danzig, in Frankfurt a. d. O. Auch in Halle, das allerdings damals dem Königreiche Westfalen angehörte, wurde infolge anderweiter Veränderung im Schulwesen eine Realschule in den Franckeschen Stiftungen eingerichtet. Alle diese Einrichtungen giengen überwiegend aus der Mitte des Bürgerstandes selbst hervor, ohne wesentliche Mitwirkung der Regierung. Dagegen wurden in Bayern durch die 1808 erlassene neue Schulordnung neben den Gymnasien Realschulen angeordnet, die freilich nicht eben gediehen (s. d. Art. Bayern I, S. 458 ff.).

Einen kräftigeren Anstoß erhielt die Entwicklung des gesammten Realschulwesens nach Beendigung des Freiheitskriege und der Wiederherstellung des allgemeinen Friedens. Eine vorher nicht gekannte Regsamkeit entfaltete sich von Jahr zu Jahr in steigendem Maße auf allen Gebieten menschlicher Thätigkeit. Wissenschaft, Kunst, Handel, Industrie machten die überraschendsten Fortschritte. In engster Verbindung damit wuchs die dem Jugendunterricht, den Schulen der verschiedensten Art zugewandte Aufmerksamkeit und Sorge: nirgends in höherem Grade, als in Preußen, wo, wie auf den meisten übrigen Gebieten des öffentlichen Lebens, so auf diesem ein außerordentlicher Aufschwung stattfand. Auch in dem Realschulwesen machte er sich bald bemerklich. Es war nun die Zeit gekommen, wo die Bedingungen, unter denen allein sie gedeihen und zu kräftiger Entwicklung gelangen können, vorhanden waren und in immer wachsendem Maße hervortraten: ein kräftiges industrielles Leben einerseits und gesteigerte Vertiefung und

*) S. Nagel. Erster Jahresbericht über die Realanstalt in Ulm 1845. S. 3 ff. Wenn hier die bereits 1791 auftretende Forderung einer „Realschule" als Wirkung des durch die französische Revolution erweckten Bürgerbewußtseins dargestellt wird, so möchte dies doch weniger zutreffen. So rasch machte sich diese Wirkung auf dem Gebiete der Schule nicht fühlbar.

Verbreitung der exacten Wiſſenſchaften andrerſeits, ſowie endlich ſteigendes Ineinandergreifen beider. Hierdurch drängte ſich nicht nur mehr und mehr das Bedürfnis und die Forderung auf, daß Gelegenheit gegeben werde, die Jugend in dieſe Gebiete des Wiſſens einzuführen, ſondern es wurde auch möglich, die Art, wie dies in wahrhaft fruchtbarer Weiſe geſchehen könne und müße, richtiger zu erkennen, als es bisher der Fall war. Es iſt in dem Artikel Gymnaſium (ſ. Bd. III, S. 172) dargelegt, wie das Verlangen mit Entſchiedenheit auftrat, den Unterricht in den Gymnaſien mehr nach den Bedürfniſſen der nicht ſtudirenden Jugend einzurichten, namentlich der Mathematik und den Naturwiſſenſchaften gleichen Raum, wie den Sprachen zu gewähren und die neueren Sprachen mehr zu berückſichtigen. Da ſolche Forderungen unerfüllbar waren, jenes Bedürfnis aber unabweisbar erſchien, ſo ſchritt man zur Gründung beſonderer Schulen zur Befriedigung desſelben. So entſtanden in den nächſten Jahrzehnten nach den Freiheitskriegen eine große Zahl Realſchulen von größerer oder geringerer Ausdehnung und Vollkommenheit. Und zwar waren es faſt überall Stiftungen bürgerlicher Behörden, die ſo für die ihnen zunächſt liegenden Zwecke am beſten zu ſorgen glaubten. Aehnlich wie Preußen, gieng es auch in anderen deutſchen Ländern. Ja es entwickelte ſich im Lauf der Zeit eine zuweilen an Schwärmerei grenzende Begeiſterung für dieſe neue Geſtalt des Jugendunterrichts, von der gar manche, im Gegenſatz gegen die, wie man meinte, veralteten, der neuen Zeit nicht mehr entſprechenden Gymnaſien ganz überſchwängliche Zukunftshoffnungen hegten. Es führte dies eine wenig erquickliche, nicht ſelten in gereizten Ausbrüchen ſich Luft machende Nebenbuhlerſchaft beider Arten von höheren Schulen herbei, die eine Zeitlang dauerte, nun aber, nachdem die Realſchulen eine in ſich feſtgegründete Geſtaltung und Stellung gewonnen haben, glücklicherweiſe längſt vergeſſen und abgethan iſt.

Was die innere Einrichtung der Realſchulen betrifft, ſo war für die Entwicklung und feſtere Geſtaltung derſelben der Vorgang Preußens von entſcheidender Wichtigkeit. Es wird daher angemeſſen ſein, etwas näher darzulegen, was dort geſchah. Epochemachend wurde in dieſer Beziehung, wie ſie einſt das erſte Vorbild dieſer Schulen überhaupt geweſen war, die königliche Realſchule in Berlin durch die Reorganiſation, welche ſie durch A. G. Spilleke im J. 1822 erhielt. Dieſer war 1820 zum Director der ſeit J. J. Heckers Zeiten verbundenen Anſtalten ernannt und hob ſie bald durch ſeine einſichtige und energiſche Leitung zu einer fort und fort ſteigenden, früher nicht gekannten Blüte. Nachdem ſchon einige Jahre vorher der urſprünglich vorhandene enge innere Zuſammenhang zwiſchen dem Gymnaſium und der Realſchule völlig gelöst war, ſuchte Spilleke eine jede dieſer Anſtalten nach dem ihr inwohnenden Weſen und den daraus fließenden Aufgaben auszugeſtalten. Die Gedanken, die ihn dabei leiteten, legte er in den erſten Programmen ſeiner Amtsführung dar. Das zweite derſelben, welches 1822 erſchien, handelt von dem Weſen der Bürgerſchule.*) Weit entfernt von bloß äußerlichen Zwecken, die man bisher ſo überwiegend auf dieſen Schulen verfolgt hatte, geht er darin von dem Gedanken aus, daß der Bildungstrieb etwas gleich urſprüngliches und in der Einheit der menſchlichen Natur begründetes ſei als der Trieb des Erkennens, und daß es das höchſte Ziel ſei, nach welchem ein Volk in ſeiner Bildung ſtreben ſolle, beide Richtungen in gleicher Vollkommenheit in ſeinen Gliedern lebendig zu entwickeln. Der Gegenſatz, der ſich in der ſinnlichen Sphäre des Lebens zwiſchen Geiſt und Natur darbiete, müße nicht allein im Wiſſen, ſondern auch im Thun immer mehr aufgehoben und ſo der Natur durch menſchliche Kunſt immer mehr das Gepräge des menſchlichen Geiſtes aufgedrückt werden. Mit der Anerkennung dieſes Triebes und Berufs im Menſchen werde man aber auch Bildungsanſtalten gutheißen müßen, in welchen jene Richtung die vorherrſchende ſei

*) Es iſt wieder abgedruckt in Spillekes geſammelten Schulſchriften. Vgl. Wieſe, Aug. Gottl. Spilleke nach ſeinem Leben und ſeiner Wirkſamkeit dargeſtellt. Berlin 1842. S. 79.

und alles das gelehrt werde, wodurch auch das äußere Leben eine höhere, veredelte und sittliche Gestalt gewinne. Er nennt demnach die Realschulen neben den Gymnasien „wissenschaftliche Institute," um anzudeuten, daß auch sie geistige Bildung zum Ziel hätten und nicht etwa bloß technische, und daß also auch auf ihnen nichts mehr zu verhüten sei, als das Mechanisiren des Unterrichts. Sie sollten eine allgemeine vorbereitende Ausbildung, wie das Gymnasium sie für die Universität giebt, so für specielle Berufsanstalten des höheren praktischen Lebens gewähren und somit den Gymnasien nicht unterzuordnen, sondern in gleicher Würde zur Seite zu stellen sein. Auf Grund solcher Ansichten mußte der Lehrplan der Anstalt selbstverständlich eine von der früheren in höherem Grade abweichende Gestalt gewinnen. Als wesentliche Unterrichtsgegenstände ergaben sich daraus nächst der Religion, der Naturkunde und Mathematik in ihren verschiedenen Zweigen, Deutsch und die beiden für das praktische Leben wichtigsten und durch ihre reiche Literatur hervorragenden neueren Sprachen, Französisch und Englisch, Geschichte und Geographie, endlich Zeichnen. Damit war ein Vorbild gegeben, dem sich die in den folgenden Jahren in wachsender Anzahl gegründeten Anstalten ähnlicher Art, wenn auch mit mancherlei Modificationen je nach den durch Localverhältnisse bedingten Bedürfnissen oder Wünschen, in allem wesentlichen anschloßen.

Die Regierung ließ diesen Anstalten, wie sie nach und nach, ohne von ihr unmittelbar angeregt zu sein, entstanden waren, zunächst eine gewiße Freiheit in ihrer Bewegung, was wesentlich dazu diente, die Ansichten über ihr Wesen, ihre Aufgaben, über die Bedingungen ihrer gedeihlichen Existenz zu klären. Indeß wirkten die allmählich den Schülern derselben unter gewißen Bedingungen gewährten Berechtigungen theils zum Eintritt in den Staatsdienst, theils zur Ableistung des einjährigen Militärdienstes in hohem Grade zu ihrer Entwicklung und Consolidirung mit. Von dem Jahre 1827, wo zuerst den Schülern der Realschulen, welche aus der ersten Classe mit dem Zeugnis der Reife abgiengen, der Eintritt in die Bureaus der Civilverwaltung, insbesondere im Steuer-, Post- und Justizfach gestattet wurde, steigerten sich diese Gewährungen mehr und mehr. Auch materielle Unterstützungen wurden allmählich von Seiten des Staats in steigendem Maße verschiedenen Realschulen zu Theil. Von größter Wichtigkeit in dieser Beziehung, wie überhaupt für den ganzen Bestand dieser Schulen war die vorläufige Instruction über die an den höhern Bürger- und Realschulen anzuordnenden Entlassungsprüfungen vom 8. März 1832 (s. Rönne, das Unterrichtswesen des Preußischen Staats II. S. 308 ff.) Nicht allein wurden darin die früher gewährten Berechtigungen auch auf das Forst- und Baufach ausgedehnt, sondern es wurde auch, was von noch allgemeinerer Wichtigkeit war, durch die für die Entlassungsprüfung aufgestellten Forderungen ein festes Ziel gesteckt, dem eine jede dieser Schulen nachzustreben habe. Von wesentlicher Bedeutung dabei waren namentlich die über das Lateinische, dessen Stellung in den Realschulen eine sehr schwankende war, gegebenen Bestimmungen, wonach ein jeder, der auf den Eintritt im Staatsdienst Anspruch machte, einen gewißen Grad von Kenntnissen in dieser Sprache erlangt haben mußte. Eine Folge davon war, daß der Unterricht in dieser Sprache fast auf allen Schulen dieser Art, wenigstens facultativ, eingeführt wurde. Nach Erlaß dieser Verfügung wuchs die Zahl der Realschulen in allen Provinzen in rascher Folge und zugleich trat die oben erwähnte Begeisterung für diese neue Form des höheren Unterrichts in steigendem Maße hervor. Ihren Höhenpunct erreichte sie in den vierziger Jahren, jener Zeit mannigfacher geistiger Erregung und Kämpfe. Dieser Eifer zeigte sich nicht allein in den zahlreichen Schriften, die theils selbständig, theils in Journalen über die verschiedensten sie betreffenden Fragen erschienen, sondern auch in den im J. 1845 zuerst in Meißen gehaltenen und in den nächsten beiden Jahren in Mainz und Gotha wiederholten Versammlungen der deutschen Realschullehrer, auf denen über die verschiedenen Interessen dieser Schulen mit Lebhaftigkeit verhandelt wurde. Das Jahr 1848 führte wie auf

allen übrigen Gebieten des öffentlichen Lebens, so auch auf dem der höheren Schulen eine außerordentliche Gährung und die mannigfaltigsten Reorganisationspläne herbei (s. den Art. Gymnasium III. S. 173), die darauf ausgiengen, die Gymnasien und Realschulen in Gesammtgymnasien zu verschmelzen. Auf diesem, freilich auf enge und allenfalls ausführbare Grenzen zurückgeführten Gedanken beruhten die der zur Berathung über die Reorganisation des höhern Schulwesens im April 1849 in Berlin zusammenberufenen Landesschulconferenz vorgelegten und von derselben im wesentlichen angenommenen Pläne, wonach beide Arten höherer Schulen einen gemeinsamen Unterbau in den drei unteren Classen haben, und nur in den oberen als Obergymnasium und Realgymnasium ihre eigenthümlichen Zwecke verfolgen sollten. Indessen wurde, nach der Rückkehr ruhiger Zeiten, weder diesem Gedanken, außer wo er sich infolge localer Verhältnisse als Nothbehelf empfahl, noch der durch die Conferenz beschlossenen Berechtigung der mit dem Zeugnis der Reife von einer Realschule Entlassenen zu „Studien innerhalb der philosophischen Facultät auf der Universität" Folge gegeben. Ja in den nächstfolgenden Jahren erschienen wiederholentlich Ministerialverfügungen, wodurch die den Realschulen früher gewährten Berechtigungen theils an erschwerende Bedingungen geknüpft, theils herabgedrückt und dadurch das weitere Gedeihen derselben wesentlich bedroht wurde. Hiegegen erhoben sich vielfache Beschwerden und Klagen, die indessen durch die unter dem 6. October 1859 erlassene „Unterrichts- und Prüfungsordnung der Realschulen und der höheren Bürgerschulen" eine in jeder Beziehung befriedigende Erledigung fanden. Diese Verfügung, die Frucht der gesammten bisher auf diesem Gebiete gemachten Erfahrungen, setzt in voller Beachtung der Ansprüche der verschiedenen Lebensverhältnisse, die Normen für einen einheitlichen Zusammenhang und eine feste Gestaltung dieser Schulen fest, ohne jedoch für Modificationen des Normalplans wegen provincieller oder örtlicher Verhältnisse oder auf Grund weiterer Erfahrungen alle Freiheit auszuschließen. Sie bildet für Preußen einen Abschluß der bisherigen Entwicklung, der unzweifelhaft für lange Zeit maßgebend bleiben und auch über die Grenzen Preußens hinaus von wesentlichem Einfluß sein wird. Sie verdient daher eine eingehendere Betrachtung. Von entscheidendster Wichtigkeit ist die darin aufgestellte Unterscheidung von Realschulen I. u. II. Ordnung und höheren Bürgerschulen je nach der Vollständigkeit des Lehrcursus und der Ausrüstung mit Lehrkräften und Lehrmitteln. Natürlich sind danach auch die den einzelnen Classen gewährten, im allgemeinen gegen früher sehr gesteigerten Berechtigungen verschieden: vornehmlich sind selbstverständlich die den Schulen I. Ordnung beigelegten von hervorragender Bedeutung*) Sie sind in dieser Beziehung den Gymnasien, abgesehen von dem Verhältnis derselben zur Universität, völlig gleichgestellt. Dies war natürlich für alle diejenigen Anstalten, deren innere oder äußere Einrichtung nach irgend einer Seite hin den in der Verfügung gestellten Forderungen nicht entsprach, der lebendigste Antrieb, alle Kräfte aufzubieten, um wenn irgend möglich die Anerkennung der Zugehörigkeit zu dieser Classe zu erreichen und dadurch ihren Zöglingen die Theilnahme an den derselben zugesicherten Berechtigungen und Vortheilen zu verschaffen. Infolge dieser Bemühungen ist die Zahl der dieser Classe angehörigen Schulen, welche zur Zeit des Erlasses jener Verfügung 26 betrug, bis zum Schluß des Jahrs 1866, also in 7 Jahren auf 56 (in den altpreußischen Provinzen) gestiegen, wogegen es zu derselben Zeit nur 10 Realschulen II. Ordnung, und 26 höhere Bürgerschulen gab.**) Hieraus leuchtet ein, in wie hohem Maße jene Verfügung die Entwicklung dieser Schulen gefördert hat. Aber nicht etwa bloß äußerlich.

*) Diese Berechtigungen sind in dem Art. Preußen VI. S. 327 aufgeführt.

**) Das Verzeichnis derselben s. im Art. Preußen VI, S. 334: indessen sind seit der Zusammenstellung desselben bereits einige Veränderungen eingetreten. — Realschulen II. Ordnung ohne Latein giebt es nur sehr wenige, darunter zwei in Berlin.

Die derſelben zu Grunde liegende und zum vollen Ausdruck kommende Anſchauung von dem Weſen und der Stellung dieſer Schulen in dem Organismus der höheren Jugendbildung iſt der Art, daß ſie ohne Bedenken als die derſelben an ſich, ohne alle locale oder nationale Beziehung, entſprechende hingeſtellt werden kann. Es wird daher angemeſſen ſein, dieſelbe, wie ſie in den „Erläuternden Bemerkungen“ zu den einzelnen Feſtſetzungen der Verfügung ebenſo klar als erſchöpfend ausgeſprochen iſt, darzulegen. Es iſt dadurch ein ſicherer Maßſtab gegeben für die auf dieſem Gebiete vielfach geltend gemachten ſehr verſchiedenartigen, oft unklaren Anſprüche und Forderungen.

„Die Real- und höhern Bürgerſchulen“, heißt es darin, „haben die Aufgabe, eine wiſſenſchaftliche Vorbildung für die höheren Berufsarten zu geben, zu denen akademiſche Studien nicht nöthig ſind. Für ihre Einrichtung iſt daher nicht das nächſte Bedürfnis des praktiſchen Lebens maßgebend, ſondern der Zweck, bei der dieſen Schulen anvertrauten Jugend das geiſtige Vermögen zu derjenigen Entwicklung zu bringen, welche die nothwendige Vorausſetzung einer freien und ſelbſtändigen Erfaſſung des ſpäteren Lebensberufes ſind. Sie ſind keine Fachſchulen, ſondern haben es wie das Gymnaſium mit allgemeinen Bildungsmitteln und grundlegenden Kenntniſſen zu thun. Zwiſchen Gymnaſium und Realſchule findet daher kein principieller Gegenſatz, ſondern ein Verhältnis gegenſeitiger Ergänzung ſtatt. Sie theilen ſich in die gemeinſame Aufgabe, die Grundlagen der geſammten höhern Bildung für die Hauptrichtungen der verſchiedenen Berufsarten zu gewähren. Die Theilung iſt durch die Entwicklung der Wiſſenſchaften und der öffentlichen Lebensverhältniſſe nothwendig geworden und die Realſchulen haben dabei allmählich eine coordinirte Stellung zu den Gymnaſien angenommen.“ —— „Nur in dem Maße, in welchem die Aufgabe der allgemeinen und der ethiſchen Bildung von der Real- und höheren Bürgerſchule erkannt und gelöst wird, kann ſie die irrige Vorſtellung, ſie vermöge oder wolle raſcher und leichter als das Gymnaſium für den praktiſchen Lebensberuf vorbereiten und Kenntniſſe mittheilen, die ſich unmittelbar verwerthen laſſen, berichtigen und der Ueberzeugung Eingang verſchaffen, daß gerade dann nicht für die Schule, ſondern für das Leben gelernt und ein höherer Grad von Brauchbarkeit erreicht wird, wenn die für die Zwecke des Lebens nöthigen Kräfte ihrem Weſen und ihrer Beſtimmung nach an und für ſich ausgebildet werden. Die Schule dient dem Leben und achtet auf ſeine Anforderungen, das beweist die Exiſtenz gerade der Realſchulen und die Einrichtung ihres Lehrplans: aber ſie hat es mit der Jugend zu thun und kann bei ihr zu der Bildung, welche die einzelnen Berufsarten erfordern, nur den allgemeinen und dauernden Grund legen wollen. Alle Berufsbildung muß ſich auf freie menſchliche Bildung des Geiſtes und des Gemüths gründen.“

„Zu der Beſonderheit der Realſchulbildung gehört, daß ſie vorzugsweiſe auf das Objective und Poſitive gerichtet iſt und deſſen Aneignung fordert. Es kommt daher für das Gedeihen der Reallehranſtalten alles darauf an, daß ſie dies richtig verſtehen und der Gefahr ausweichen, welche in der Beſchäftigung mit dem Reichthum des realen Lebens und mit empiriſchem Wiſſen liegt, wenn dabei nicht die Erkenntnis geſchärft wird, daß der tiefere Grund alles Realen in dem geiſtigen Gehalt und Werth der Dinge liegt, und daß die ſichtbare und ſinnliche Welt auf der unſichtbaren und geiſtigen ruht. Daß der Menſch die Herrſchaft über die Erde ſich aneigne und die Kräfte der Natur ſich unterthan mache, gehört zu ſeiner gottgeordneten Beſtimmung und Ehre. Der Unterricht der Realſchule ſoll an ſeinem Theil dazu helfen, daß in dem heranwachſenden Geſchlecht die Befähigung, dieſer Beſtimmung zu entſprechen, ausgebildet werde; aber er ſoll es demſelben zugleich zum Bewußtſein bringen, daß die Aufgabe des Lebens darin nicht beſchloſſen iſt, und durch die befreiende Macht wahrer Bildung ihm einen Schutz gegen die geiſtige Unfreiheit gewähren, zu welcher eine falſche Auffaſſung der großen Aufgabe führt.“

„Der eigenthümliche Vorzug, den die Realſchule erſtrebt, beſteht darin, daß ſie bei ihren Zöglingen den Sinn bildet und ſchärft, die Dinge der Anſchauung richtig

zu beobachten und aufzufaſſen, und in der Mannigfaltigkeit derſelben das Geſetz zu erkennen, daß ſie daher namentlich in den mathematiſchen und Naturwiſſenſchaften und im Zeichnen mehr erreicht, als den Gymnaſien vorgeſetzt iſt, auch mit den gegenwärtigen Culturzuſtänden eine nähere Bekanntſchaft vermittelt. Dies wird aber nur dann ein wahrhafter Vorzug ſein, wenn bei den Zöglingen der Realſchulen zugleich ein wiſſenſchaftlicher Sinn geweckt und ihre Kenntnis des Stoffs begleitet iſt von Achtung vor der Wiſſenſchaft und von der Erkenntnis deſſen, was alles Leben trägt und zuſammenhält."

„Der Lehrcurſus der Realſchule ſchließt für die meiſten Schüler, welche ihn durchmachen, die wiſſenſchaftliche Vorbildung ab: das Gymnaſium weist über ſich hinaus auf die Univerſität. Es ergiebt ſich hieraus die Nothwendigkeit, daß in dem Realſchüler, weil er die Univerſität nicht vor ſich hat, vor ſeinem Eintritt in den praktiſchen Beruf oder in eine Fachſchule, um ſo mehr das Intereſſe und die Fähigkeit zu ſelbſtändiger wiſſenſchaftlicher Fortbildung geweckt werde. Dieſe Aufgabe wird die Schule aber nur in dem Maße erfüllen können, als ſie nicht bloß Kenntniſſe für den Gebrauch, ſondern echt wiſſenſchaftliche Bildung mittheilt, wodurch auch dem ſpäteren Berufsleben eine höhere Weihe geſichert wird." *)

„Aus demſelben Grunde hat die Realſchule, je früher ſie ihre Zöglinge den Anforderungen und Bewegungen des öffentlichen Lebens übergeben muß, deſto ernſtlicher der Pflicht zu genügen, ſie mit allem dem bekannt und vertraut zu machen, was in allem Wechſel der Erſcheinung das Bleibende und Unvergängliche iſt, und mit der Wahrheit, die über der Wirklichkeit ſteht. Wird dieſe wahre Realität des Lebens von den Realſchulen überſehen, ſo wäre von ihnen kein Gewinn für das Leben der Nation zu hoffen: ſie würden alsdann eine wiſſenſchaftliche und ſittliche Geiſtesbildung nicht gewähren, ſondern den materiellen Zeitrichtungen dienſtbar ſein, was gegen ihre Beſtimmung iſt."

In dieſen Darlegungen iſt, wie geſagt, die höchſte Auffaſſung enthalten, welche dieſe Gattung der Schulen überhaupt zuläßt, wodurch ſie zu Stätten wahrer Jugendbildung mit aller Beſtimmtheit erhoben und der Gefahr, dem Materialismus zu dienen, die ihnen allerdings gar leicht droht, entzogen wird. Damit iſt aber zugleich den Anklagen, die oft und nicht ohne Grund gegen dieſe Schulen erhoben worden ſind, ein Ende gemacht, der Friede zwiſchen dem Gymnaſium und der Realſchule und den verſchiedenen Bildungswegen, welche jede dieſer Anſtalten verfolgt, bleibend hergeſtellt. Und ſo wird denn überall, wo dieſe Schulen die ihnen ihrem Weſen nach innewohnende Aufgabe in vollem Sinne erreichen ſollen, dieſe Auffaſſung als maßgebend gelten müßen.

Aber freilich, wenn die Ziele, die durch dieſelbe der Realſchule geſteckt worden ſind, erreicht werden ſollen, ſo muß die Einrichtung derſelben dem entſprechend ſein. Nicht im Laufe weniger Jahre können ſie erreicht werden, ſondern ſie fordern eine längere Zeit hindurch fortgeſetzte Arbeit. So iſt die Zeit für die Vollendung des Lehrcurſus in einer preußiſchen Realſchule der erſten und im allgemeinen auch der zweiten Ordnung, unter Vorausſetzung der Aufnahme in dieſelbe im 10. Lebensjahre, mit Recht auf 8—9 Jahre (in

*) Das Alter für ſtrengere wiſſenſchaftliche Studien beginnt durchſchnittlich mit den Jahren, in welchen der Jüngling die Univerſität zu beziehen pflegt. Das wird auch für diejenigen Fächer gelten, welche dem Unterricht in den Realſchulen ſeinen wiſſenſchaftlichen Gehalt geben. Wer in Mathematik und Naturwiſſenſchaften ſich tiefer gründen will, wird akademiſche Studien zu machen haben. Der Angelpunct, um den ſich die Frage in dieſer Beziehung dreht, wird nun wohl ſein: ſoll einem ſolchen der Weg durch das Gymnaſium angewieſen bleiben, oder genügt für ihn eine claſſiſche Vorbereitung ohne Griechiſch, alſo eine Realſchule im Sinn des obigen Artikels? Wenn Jünglinge dieſer Art in der Regel durch das Gymnaſium zu gehen haben, ſo ſcheint uns darin das Anerkenntnis zu liegen, daß die Baſis allgemeiner Bildung, welche die Gymnaſien gewähren, ungeachtet ihrer Coordinirung mit den Realſchulen breiter und tiefer angelegt ſei. D. Red.

einer höheren Bürgerſchule auf 6—7) feſtgeſtellt, und man wird mit Fug ausſprechen dürfen, daß alle Realſchulen, welche, wie es vielfach in Oeſterreich, Württemberg und ſonſt bei Schulen dieſes Namens der Fall iſt, einen kürzeren Lehrcurſus haben, das eigentliche Ziel derſelben nicht erreichen können und mehr oder weniger nur einer niedrigen, um nicht zu ſagen handwerksmäßigen Bildung dienen.*) Nun fehlt allerdings viel daran, daß alle Schüler, welche in Preußen in die meiſt ſehr zahlreich beſuchten Realſchulen eintreten, den ganzen Lehrcurſus derſelben abſolviren: im Gegentheil ſind bis jetzt die beiden höchſten Claſſen überall verhältnismäßig nur ſpärlich beſucht, und die Zahl derjenigen Schüler, welche die Abiturientenprüfung ablegen, beträgt nur ſehr wenige Procente der Geſammtfrequenz. Ja es iſt ſelbſt in der Unterrichts- und Prüfungsordnung aus dieſem Grunde ausdrücklich hervorgehoben, daß mit Abſolvirung der Tertia ein relativer Abſchluß der Bildung erreicht werden ſolle, der zum Eintritt in einen praktiſchen Beruf der mittleren bürgerlichen Lebenskreiſe befähigt. Sehr viele Schüler gehen namentlich nur bis zu der Stufe, die ihnen die Berechtigung zum einjährigen Militärdienſt ſichert, das heißt in den Realſchulen I. Ordnung bis in die Unterſecunda, in denen II. Ordnung bis in Prima. Aber man würde irren, wenn man meinte, daß dadurch dieſe niedrigeren Stufen der vollſtändigen Realſchulen eben nur ſolchen Realſchulen entſprächen, die ſich überhaupt geringere Ziele ſtecken. Das Geſammtleben einer jeden Schule wird ja weſentlich bedingt durch die letzten Ziele und Aufgaben, die ihr geſteckt ſind, und das Streben dieſelben zu erreichen macht ſich von ſelbſt auf allen Stufen derſelben, ſelbſt in den unteren und mittleren, in Lehrern und Schülern geltend. So wirken die den preußiſchen Realſchulen durch die neueſten Verordnungen geſtellten allerdings hohen Aufgaben durchweg belebend und anregend auf alle Zöglinge, welche ihnen angehören, auch wenn ſie nur zu einem geringen Theile dahin gelangen, ſie zu erreichen.

Was die Unterrichtsgegenſtände betrifft, durch welche die Erreichung der angegebenen Ziele in den Realſchulen angeſtrebt wird, ſo iſt man im allgemeinen längſt darüber einig, daß dieſelben, dem Zwecke dieſer Schulen, für die höheren Berufsarten des praktiſchen Lebens vorzubereiten, gemäß, überwiegend ſolchen Gebieten angehören müßen, die mit denſelben in enger Beziehung ſtehen. Es werden demnach abgeſehen von den für die Bildung des äſthetiſchen Sinnes und zum Theil für viele jener Berufsarten ſo überaus wichtigen techniſchen Fertigkeiten des *Geſangs*, des *Schönſchreibens* und *Zeichnens*, und außer der aller wahren und lebendigen Bildung zu Grunde liegenden Unterweiſung in der *Religion* und der *Mutterſprache*, vor allem die verſchiedenen Zweige der *Naturwiſſenſchaften* und der *Mathematik*, ſowie die Sprachen der beiden wichtigſten neueren europäiſchen Culturvölker, das *Franzöſiſche* und *Engliſche*, endlich die beiden Diſciplinen, durch welche allein das Leben der Gegenwart in ſeinem innerſten Weſen, wie in dem Reichthum ſeiner Entfaltung begriffen werden kann, *Geographie* und *Geſchichte* gelehrt werden müßen. Und es möchte wohl auch keine Realſchule gefunden werden, in welcher dieſe Lehrgegenſtände nicht mit mehr oder weniger Vollſtändigkeit behandelt würden. In den öſterreichiſchen Realſchulen bilden allerdings die fremden lebenden Sprachen nur *freie* d. h. facultative Lehrgegenſtände (ſ. den Art. Oeſterreich V, S. 500 u. 505 ff.) Ueberhaupt aber iſt das Verhältnis der einzelnen Lehrgegenſtände in ihrer Gruppirung zu einander in den verſchiedenen Ländern ein ſehr verſchiedenes je nach der mehr oder weniger vorwaltenden Rückſicht auf die Forderungen äußerer Nützlichkeit. Blicken wir zurück auf die Anſichten, wie ſie ſich im Fortgang der Zeit allmählich ent-

*) Ueber die mancherlei ungünſtigen Verhältniſſe der Realſchulen Württembergs und die daraus fließenden Nachtheile in Vergleich mit den norddeutſchen, namentlich preußiſchen Schulen dieſer Art ſ. *Nagels* intereſſante und lehrreiche Auseinanderſetzungen in ſeinen „Reiſeerfahrungen ꝛc. II. Abtheilung“ S. 173 ff.

wickelt haben, ſo iſt nicht zu verkennen, daß früher im allgemeinen vielfach vor allen andern Gegenſtänden das Betreiben der Naturwiſſenſchaften und der Mathematik ſtark betont worden iſt, wie es auf den öſtreichiſchen Realſchulen noch jetzt geſchieht, daß aber ſpäter die Sprachen immer mehr Raum und Berückſichtigung gewonnen haben, wie es in der Unterrichts- und Prüfungsordnung für die Realſchulen in Preußen von 1859 zu Tage liegt. Und mit Recht. Denn ſollen in den Realſchulen, wie ſehr ſie auch berufen ſind für das praktiſche Leben vorzubereiten, nicht bloß Kenntniſſe und Fertigkeiten, ſondern vor allem, wie in den Gymnaſien, höhere Bildung gewonnen werden, ſo haben die Sprachen und Literaturen, dieſe freien und ſelbſtändigen Productionen des menſchlichen Geiſtes, vornehmlich ein Recht berückſichtigt zu werden. Sie ſind am geeignetſten geiſtige Bildung zu erzeugen, da ſie den Geiſt am unmittelbarſten und mannigfaltigſten in Anſpruch nehmen nach Empfinden, Denken und Wollen, und zugleich von Anfang an die ſicherſte und vielfältigſte Gelegenheit bieten zu lebendiger Verbindung und Beherrſchung der darauf bezüglichen Kenntniſſe, ſowie zur Uebung der Kraft in freier Verwendung. Die Mathematik und die Naturwiſſenſchaften, einen wie hohen Werth ſie auch an ſich haben, wie wichtig ſie auch durch ihre Beziehung auf das praktiſche Leben ſind, ſind ihrem ganzen Weſen nach weit weniger geeignet, zur Erzeugung jener Bildung mitzuwirken: die Mathematik wegen ihrer abſtracten, ſich rein auf das Formale beziehenden Natur, die Naturwiſſenſchaften wegen der unendlichen Fülle des in zahlloſe Einzelnheiten zerfallenden Stoffes, den lebendig zu verbinden und zu beherrſchen weit über die jugendlichen Kräfte geht.

Soll aber die Beſchäftigung mit der Sprache jenen bildenden Einfluß haben, ſo darf ſie ſich nicht auf die Mutterſprache beſchränken. Erſt durch die Bewältigung fremder Sprachen und die damit verbundene Uebung der geiſtigen Kräfte werden die Vortheile gewonnen, welche auf dieſem Gebiete erworben werden können und ſollen. Die Realſchulen nun ſind aus den ſo eben angeführten Gründen vor allem auf die Pflege der wichtigſten fremden Sprachen der Gegenwart, des Franzöſiſchen und Engliſchen, angewieſen, und ſie haben an ihnen, falls ſie nur in rechter Weiſe getrieben werden, ein Mittel zur Entwicklung mannigfaltiger und reicher Bildung. Indeſſen bieten beide in Bezug auf die elementare Schärfung und Bildung des Sprachſinnes infolge ihrer Armut an organiſchen Formen einerſeits, und der durch den Gebrauch herbeigeführten vielfach willkürlich erſcheinenden Gebundenheit andrerſeits verhältnismäßig wenig günſtigen Stoff. Sie ſind dazu theils zu leicht, theils zu ſchwer: letzteres gilt namentlich vom Franzöſiſchen. Es iſt deshalb längſt von vielen Seiten darauf gedrungen, daß das Lateiniſche, das ſeiner ganzen Eigenthümlichkeit nach mehr als irgend eine andere Sprache zur Ausbildung des grammatiſchen Sinnes Gelegenheit bietet, auch in den Realſchulen, wenn ſie ihrer Aufgabe in vollem Sinne des Wortes genügen ſollen, eine Stelle finden müße. Auch in dieſer Beziehung iſt die Entwicklung dieſer Schulen in Preußen von beſonderem Intereſſe. Die eigenthümlichen Verhältniſſe der Königlichen Realſchule in ihrer früheren Periode, wo ſie mit einer lateiniſchen Schule, obwohl in freier Weiſe, doch eng verbunden war, ſind oben dargelegt. Als Spilleke die Leitung derſelben übernahm, glaubte er dem Latein keine Stelle in ihr einräumen zu dürfen, er überzeugte ſich aber bald, daß es für die von ihm darin erſtrebte Bildung nicht entbehrt werden könne. Nach ſeinem Beiſpiel nahmen es auch andere von den ſpäter in Preußen gegründeten Realſchulen auf, andere aber thaten es nicht, bei noch andern wurde es als facultativer Unterrichtsgegenſtand aufgenommen. Vielfach wurde darüber hin und her geſtritten in Schriften und auf Verſammlungen.*)

*) Als ein entſchiedener Gegner des lateiniſchen Unterrichts in den Realſchulen tritt Nagel in ſeinem Buch „die Idee der Realſchule“ ꝛc. (Ulm 1840) auf, und ſucht die dafür ſprechenden Gründe S. 335 ff. der Reihe nach zu entkräften. Doch wird ſeine Widerlegung tiefer Blickenden nicht genügen, auch der herangezogene Ausſpruch Fr. A. Wolfs, daß wer nicht Gelehrter

Die Regierung ließ auch hier zunächst der freien Entwicklung Raum, legte jedoch, je mehr Berechtigungen sie diesen Schulen in Bezug auf den Eintritt in den Staatsdienst gewährte, desto mehr Gewicht auf die Pflege dieser Sprache. In der 1849 gehaltenen Landesschulconferenz wurde, indem für die Gymnasien und Realschulen ein gemeinsamer Unterbau in den drei untern Classen beschlossen wurde, das Lateinische damit bis dahin auch für die letztere als obligatorisch anerkannt; in den obern Classen sollte es in ihnen überall facultativer Unterrichtsgegenstand sein. Durch die Unterrichts- und Prüfungsordnung wurde es endlich für „einen wesentlichen und integrirenden Theil des Lehrplans der Realschule als allgemein verbindliches Lehrobject" erklärt. „Diese Stellung", heißt es in den erläuternden Bemerkungen S. 5, „gebührt der lateinischen Sprache sowohl wegen der Wichtigkeit, welche sie für die Kenntnis des Zusammenhangs der neueren europäischen Cultur mit dem Alterthum hat, wie als grundlegende Vorbereitung des grammatischen Sprachstudiums überhaupt und insbesondere der neueren Sprachen, welche ohne Kenntnis der lateinischen Sprache immer oberflächlich bleibt. In dieser Beziehung ist die lateinische Sprache vorzüglich geeignet, zur Bildung des Sinnes für scharfe Unterscheidung der Formen (und, setzen wir hinzu, der sprachlichen Gesetze überhaupt) beizutragen." *) Zu diesen innern, an sich schon entscheidenden Gründen kommen allerdings als wichtige äußere hinzu zunächst, daß auf fast allen Gebieten des Staatsdienstes, zu denen der Besuch der Realschulen die Berechtigung giebt, die Kenntnis des Lateinischen erfordert wird, dann daß durch das Betreiben dieser Sprache in den Realschulen, auf deren untern Stufen sie einen nicht geringen Raum einnimmt, ein inneres Band zwischen diesen und den Gymnasien gegeben ist, was aus mehr als einem Grunde nicht gering angeschlagen werden darf. Dadurch ist auch die Möglichkeit gegeben, daß, wo locale Verhältnisse es wünschenswerth machen, Gymnasium und Realschule auf dem gemeinsamen Unterbau der beiden untersten Classen (so weit gestattet die Unterrichts- und Prüfungsordnung die Vereinigung) ohne zu bedeutende Schädigung der Eigenthümlichkeit beider, als verschiedene Zweige einer Anstalt eingerichtet werden können, was an nicht wenigen Orten stattfindet (Realparallelclassen). Fraglich kann es allerdings erscheinen, ob es durch die angeführten Gründe bedingt sei, den lateinischen Unterricht durch alle Classen hindurchzuführen, wie es in der Unterrichts- und Prüfungsordnung gefordert wird, oder nur bis zu einer gewißen Stufe, um dann in den obersten Classen den neueren Sprachen um so mehr Zeit und Kraft widmen zu können. An sich betrachtet und von äußerlichen Verhältnissen abgesehen, würde sich unseres Erachtens das letztere empfehlen, da einerseits ein tieferes Eindringen in den Geist der lateinischen Sprache und Literatur bei den wenigen Stunden, welche dafür in diesen Classen bestimmt werden können, nicht möglich ist und die Resultate in dieser Beziehung stets dürftig bleiben werden, andererseits aber eine größere Vereinfachung und Concentration des Unterrichts auf dieser Stufe jedenfalls sehr wünschenswerth sein würde. Würden die dem Lateinischen bestimmten Lehrstunden noch der Beschäftigung mit den beiden neueren Sprachen zugewiesen, so würde den Schülern dadurch die Möglichkeit gegeben sein, sich nicht allein

werden wolle, nicht mit alten Sprachen beschäftigt werden dürfe, sie nicht überzeugen. Wolf hatte gar keine Vorstellung von der neuern Realschule und ihrer Aufgabe. Diese kommt aber auch in Nagels Buche durchaus nicht zu ihrem Rechte. Das von ihm überaus stark betonte Französische (im Lehrplan der Realschule in Ulm weist er demselben nach dem ersten Jahresbericht von 1845 wöchentlich fast durchweg 10 Stunden an) ist durchaus nicht im Stande, das Lateinische in Bezug auf Kräftigung allgemeiner Sprachauffassung zu ersetzen. Auch die von ihm in den „Reise-Erfahrungen" gegebene Erörterung (s. S. 299 ff.) führt die Frage nicht zu einem befriedigenden Abschluß.

*) Man vergleiche die eingehende Erörterung bei Scheibert, das Wesen und die Stellung der höhern Bürgerschule S. 98—123.

dieſer Sprachen zum praktiſchen Gebrauch vollkommener zu bemächtigen als es jetzt erreichbar iſt, ſondern auch, was für die allgemeine Bildung von größerer Bedeutung erſcheint, tiefer und lebendiger in das innere Verſtändnis der claſſiſchen Schriftſteller einzudringen. Hierdurch würden ſie einigermaßen einen Erſatz finden für den außerordentlichen Gewinn, welchen die Zöglinge der Gymnaſien aus der langjährigen eingehenden Beſchäftigung mit den Meiſterwerken der Griechen und Römer ziehen. Der hieraus erwachſende geiſtige Gewinn würde bedeutender ſein als derjenige, der damit verbunden iſt, wenn der Schüler einen leichteren lateiniſchen Schriftſteller mit einer etwas größeren Fertigkeit verſtehen lernt.

Im allgemeinen iſt überhaupt, um den obenangeregten Gedanken weiter fortzuführen, unzweifelhaft zuzugeben, daß die Gymnaſien an den ihnen eigenthümlichen Unterrichtsſtoffen und der größeren Geſchloſſenheit und Zuſammengehörigkeit derſelben einen Vorzug haben vor den Realſchulen in Bezug auf die Aneignung einer mehr in die Tiefe gehenden geiſtigen Bildung. Die Realſchulen gewähren dagegen andere Vortheile durch die Ausbildung der Fähigkeit, die objective Welt ſcharf aufzufaſſen, ſich ihrer zu bemächtigen und ſie geiſtig zu durchdringen. Es iſt unnütz über den höheren oder minderen Werth der beiderſeitigen Vortheile zu ſtreiten, dagegen von höchſter Wichtigkeit in Anerkenntnis ihrer Bedeutung mit allem Ernſt danach zu trachten, daß ſie in vollſtem Maße erreicht werden. Und da läßt ſich nicht leugnen, daß die Realſchulen mit größeren Schwierigkeiten zu kämpfen haben, als die Gymnaſien. Der Grund davon liegt darin, daß die in ihnen gelehrten Unterrichtsgegenſtände nicht allein mannigfaltiger, ſondern auch verſchiedenartiger ſind als diejenigen, welche in den Gymnaſien behandelt werden, und zum Theil auch, namentlich die zu den Naturwiſſenſchaften gehörigen, gewißermaßen auch die neuern Sprachen, ſchwerer geiſtig zu durchdringen, als die Unterrichtsgegenſtände der Gymnaſien.

Was den erſten Punct betrifft, ſo hat man oftmals, aber vergebens nach einem Mittelpunct geſucht, auf den ſich, wie in den Gymnaſien auf das claſſiſche Alterthum, das Uebrige weſentlich beziehe. Bald hat man die Mathematik, bald die Naturwiſſenſchaften, bald die Mutterſprache als ein ſolches Centrum angeſehen wiſſen wollen. Aber es ſind eben zwei große verſchiedenartige Gebiete, denen außer der Religion und den techniſchen Fertigkeiten die Lehrgegenſtände der Realſchulen angehören: einerſeits die Sprachen und die Geſchichte, andrerſeits die Mathematik und die Naturwiſſenſchaften mit der Geographie. Und auch dieſe beiden Gebiete haben nicht einmal ein jedes einen beherrſchenden Mittelpunct; namentlich iſt es ein Irrthum, wenn man auf dem zweiten denſelben in der Mathematik ſieht, von wie überwiegender Bedeutung ſie auch immer iſt. Um nun dennoch das für Erreichung der Aufgabe nothwendige Zuſammenwirken des Unterrichts zu erreichen und Zerſplitterung möglichſt zu vermeiden, iſt auf das Zuſammenordnen der verſchiedenen Lehrgegenſtände ſowohl in dem geſammten Lehrgange nach den verſchiedenen Stufen des Unterrichts, als auch innerhalb derſelben in den Stundenplänen möglichſt ſorgfältig zu achten.

Hinſichtlich des erſten Punctes wird es darauf ankommen, die dem natürlichen Fortſchritt der geiſtigen Entwicklung der Schüler entſprechende Ordnung zu treffen; in Bezug auf das zweite ſich zu hüten, in der Aufeinanderfolge der Lectionen nicht Ungleichartiges unmittelbar zuſammen zu bringen, ſondern mehr Verwandtes auf einander folgen zu laſſen. Auf den untern Stufen wird der auf Anſchauung, Vorſtellung, Gedächtnis beruhende Unterricht, vor allem der elementare überwiegend grammatiſche Sprachunterricht vorzuherrſchen haben. Und hier fehlt ſoviel daran, daß das Lateiniſche, wie Nagel meint*), ein Hindernis der Concentration des Unterrichts ſei, daß es im Gegentheil vielmehr einen feſten Halt für alles übrige ſprachliche Lernen auf dieſen Stufen gewährt. Anders iſt es auf den höhern Stufen, wo neben dem Beobachten

*) S. den Art. „Concentration des Unterrichts in der Realſchule“ I, 850.

und Auffassen das Combiniren und freie, selbständige Handhaben der Unterrichtsstoffe durch die Schüler in immer steigendem Maße stattfinden soll. Hier treten die Mathematik und die Naturwissenschaften und die zu einem vollständigern Verständnis und zu freierer Handhabung leichter sich darbietenden neuern Sprachen mehr und mehr als überwiegende Unterrichtsgegenstände auf. Das Lateinische dagegen, in welchem ein solches Verständnis und eine solche Handhabung in der Realschule nicht erreicht werden kann, hat deshalb mehr und mehr den Platz zu räumen, und auf den höchsten Stufen, wie es oben bereits als wünschenswerth bezeichnet wurde, ganz aufzuhören. Je höher aber die Stufen des Lehrgangs aufsteigen, desto mehr wird es möglich sein, verschiedene Unterrichtsgegenstände in Beziehung zu einander zu setzen und so einen engern Zusammenhang zwischen ihnen zu vermitteln.

Dies führt auf die zweite oben angedeutete Schwierigkeit und Gefahr, welche in dem Wesen eines Theils der in den Realschulen zu behandelnden Lehrgegenstände insofern liegt, als dieselben einen überaus mannigfaltigen, weniger leicht geistig zu durchdringenden Stoff darbieten. Hier kommt es vor allem darauf an, daß die Methode des Unterrichts auf richtigen pädagogischen Grundsätzen beruhe. Vortrefflich ist, was hierüber in den Schlußbemerkungen der preußischen Unterrichts- und Prüfungsordnung gesagt ist: „Der unruhigen Bewegung", heißt es, „auf den Gebieten wissenschaftlicher und technischer Forschung und Entdeckung und aller Fülle des Stoffs gegenüber bleiben die Grundbedingungen der menschlichen Seele und das Bedürfniß geistiger Diät besonders im Jugendalter immer dieselben: nur in der Beschränkung ist Vertiefung und gründliche Aneignung möglich, und auch die Pädagogik macht immer von neuem die Erfahrung, daß bei zu dichter Saat der Ertrag des Ackers gering ausfällt. Weniges gründlich betreiben weckt bei der Mehrzahl der Schüler unfehlbar ein nachhaltiges Interesse, während die Ueberschüttung mit vielem, besonders mit vereinzelten Notizen, die Empfänglichkeit des Geistes abstumpft und auch bei den Fleißigen ein todtes Wissen zur Folge hat. Eine Realschule, bei der nicht alle Mittheilung von Kenntnissen auf deren freie und sichere Verwendung abzielt, so daß alles Wissen zum Können wird, verkennt und versäumt einen wesentlichen Theil ihrer eigenthümlichen Bestimmung." Wie, um dies möglichst zu erreichen, in der Behandlung der einzelnen Unterrichtsgegenstände zu verfahren sei, ist hier nicht näher darzulegen. Es würde das viel zu weit führen. Auch darüber giebt die Unterrichts- und Prüfungsordnung höchst beherzigenswerthe Fingerzeige. Aber nicht bloß der einzelne Lehrer hat in dieser Beziehung sorgfältig darauf zu achten, das Angemessene zu thun, sondern es ist hier noch wichtiger, als auf Schulen anderer Art, wie wichtig es auch da immerhin ist, daß eine möglichst enge gegenseitige Beziehung der verwandten Gegenstände durch kräftiges Zusammenwirken der verschiedenen Lehrer herbeigeführt werde.

So liegt die wünschenswerthe Concentration des Unterrichts auf der Realschule, wie es die Unterrichts- und Prüfungsordnung kurz zusammenfaßt, in der durch den Zweck der Schule gebotenen bestimmten Begrenzung der Lehrgegenstände nach Inhalt und Umfang, in der richtigen Aufeinanderfolge der Objecte und Pensa*), in ihrem lebendigen Ineinandergreifen und in der von wissenschaftlichem und pädagogischem Sinne getragenen Methode. Fördern läßt sich dieselbe in mancher Hinsicht dadurch, daß die Unterrichtsgegenstände im Lehrplan möglichst so geordnet werden, daß sie weniger nebeneinander, mehr nacheinander getrieben werden**), was jedoch in der Ausführung manche Schwierigkeit hat.

Im übrigen gilt von den Realschulen, wenn sie als vollständige, den Gymnasien

*) Die hier angedeuteten Grundsätze wird jeder Unbefangene in höchst einsichtiger Weise befolgt finden in dem Normalplan für die preußischen Realschulen, welchen die Unterrichts- und Prüfungsordnung aufstellt. Er ist bereits in dem Art. Preußen mitgetheilt (s. VI, S. 323).

**) S. Kern, die Concentration des Unterrichts und die Realschule, in dem Programm der Realschule I. Ordnung in Mülheim an der Ruhr von 1863.

gleichstehende Anstalten aufgefaßt werden, in Bezug auf Organisation, Methode im allgemeinen, Prüfungen jeder Art (Promotions-, öffentliche und Abiturientenprüfungen), Zeugnisse, sittliche Einwirkung und Stellung der Lehrer im wesentlichen durchaus dasselbe, was in dem Artikel Gymnasium (II, S. 188 ff.) darüber gesagt worden ist. Nur in Betreff der beiden letzten Puncte möge es gestattet sein, noch einiges hinzuzufügen. Wenn dort hervorgehoben ist, daß das wichtigste Ziel, welches erstrebt werden müße, die kräftige und gesunde Entwicklung des Willens, der sittlichen Kraft des Schülers sei; daß diese aber wesentlich beruhe auf der Pflege der Religion und des Bewußtseins der Nationalität; daß demnach alles, was in jenen Anstalten geschehe, hervorwachsen müße, als aus tiefen kräftigen Wurzeln, aus lebendigem Glauben und lebendigem Patriotismus, so gilt das, wie gesagt, in vollem Maße ebenfalls von den Realschulen. Ebenso alles, was über die Art und Weise dieser Pflege gesagt ist. Aber darauf glauben wir hier hinweisen zu müßen, daß die eigenthümliche Natur der Lehrgegenstände, welche in diesen Anstalten einen so bedeutenden Platz einnehmen, in Bezug auf die Entwicklung der religiösen Erkenntnis eine besondere Aufmerksamkeit erheischen. Es ist nicht zu leugnen, daß durch eine überwiegende, namentlich frühe Beschäftigung mit den sogenannten exacten Wissenschaften leicht (wir sagen keineswegs nothwendig) eine Richtung des Geistes erzeugt wird, welche jener Entwicklung nicht günstig ist. Sie beruhen wesentlich auf Operationen des Verstandes, dringen überall auf scharfe, evidente Demonstration, und auf ihrem Gebiete mit vollem Rechte. Allein da geschieht es gar leicht, daß der Irrthum entsteht, als seien diese auf jenem Gebiete durchaus berechtigten Formen der Erkenntnis die einzig berechtigten. Niemand, der die Entwicklung des geistigen Lebens in der neueren Zeit unbefangen beobachtet, wird sich der Warnehmung verschließen können, welchen außerordentlichen Einfluß das mehr und mehr hervorgetretene Ueberwiegen der Naturwissenschaften und der Mathematik auf die Gestaltung der religiösen Anschauungen im allgemeinen ausgeübt hat. Wir unterlassen es, näher darauf einzugehen. Aber es ist unleugbar, daß hier eine Gefahr für die Realschulen liegt. Um ihr möglichst zu entgehen, ist es zuvörderst auch aus diesem Grunde von Wichtigkeit, daß die Beschäftigung mit den Theilen der exacten Wissenschaften, welche vor allen die strenge Demonstration erfordern, nicht zu frühe und nicht zu ausschließlich stattfinde, daß sie ein Gegengewicht finde durch andere Beschäftigungen, welche eine freiere, reichere und tiefer gehende Bewegung der geistigen Kräfte erfordern.

Ferner aber ist darauf zu achten, und das ist von der höchsten Wichtigkeit, daß in der Behandlung jener Wissenschaften der Irrthum vermieden und nicht etwa gar genährt werde, als sei die Erkenntnis, welche sie gewähren, die einzig wahre oder gar die höchste, ein Irrthum, in welchem heutzutage nicht wenige, selbst in ihrem Fache bedeutende, ja hochberühmte Männer befangen sind. Vortrefflich und vor allen von den Lehrern der Realschulen zu beherzigen ist, was in dieser Beziehung Raumer in der Geschichte der Pädagogik bei Gelegenheit der Besprechung des Naturunterrichts in dem Abschnitt „Geheimnisvoll offenbar“ sagt (s. a. a. O. III. S. 169 ff.). Wir können es uns nicht versagen, den Schluß herzusetzen. Er lautet: „Das Anerkennen der wunderbaren Vereinigung des Geheimnisvollen und Offenbaren in der Natur, eine möglichst klare Einsicht der Grenze zwischen beiden wird auf den Charakter des Lehrers und sein Naturstudium den größten Einfluß üben. Das Geheimnisvolle wird ihn demüthigen und ernst auf die Ewigkeit verweisen, dagegen wird er das Begreifliche mit gewissenhaftem, ausdauerndem Fleiße erforschen und Gott für jede Freude danken, die ihm durch Erkennen der schönen festen göttlichen Gesetze zu Theil wird. Wie sollte aber eine solche Gesinnung und Einsicht des Lehrers nicht den größten und heilsamsten Einfluß auf seine Unterrichtsweise üben? Wer an diesem heilsamen Einfluß noch zweifeln könnte, der wird sich davon überzeugen, wenn er den heillosen Einfluß kennen lernt, welchen auf die Schüler solche Lehrer haben, denen jene Einsicht und Gesinnung fehlt,

die in beſchränkter Selbſtüberhebung wähnen, für ſie gebe es kein Geheimnis, ſie könnten alles begreifen. Darüber geſchieht es meiſt, daß das wahrhaft Begreifliche von ihnen nicht beachtet und erkannt wird, während ſie am Unbegreiflichen ſich vergebens abmühen, und ſo ſtatt Geſetze Gottes zu finden Hirngeſpinſte ausheckeu, die ſie in hochmüthiger Blindheit für göttliche Geſetze ausgeben. Ihnen gilt das Wort: da ſie ſich klug dünkten, ſind ſie zu Narren worden — und zu Narren werden ihre Schüler." Das ſind goldene Worte eines Mannes, der mit inniger Begeiſterung der Erforſchung der Natur hingegeben war, aber Auge und Geiſt für eine höhere Welt ſich offen hielt, wie die größten Heroen auf dieſen Gebieten, ein Baco, Kepler, Newton, Haller, Cuvier u. a. m. Es wird niemand dies ſo misverſtehen, als ob damit gefordert würde, etwa bei jeder ſich darbietenden Gelegenheit religiöſe Betrachtungen herbeizuziehen. Das ſei ferne. Es gilt nur, die Anerkennung der verſchiedenen Gebiete und die Wahrung ihrer Grenzen in ihrer außerordentlichen Wichtigkeit hervorzuheben.

Eine gleiche Vorſicht und ſorgfältige Beachtung dieſes Geſichtspuncts iſt aber auch beim Religionsunterrichte wie überhaupt, ſo beſonders in den Realſchulen zu beobachten, da den Schülern dieſer Anſtalten der Widerſpruch zwiſchen dem geſetzlichen Verlauf auf dem Gebiete der Natur und des Wunders im Reiche der freien Gnade ganz beſonders nahe tritt. Hier kommt es darauf an, durch ſcharfe und beſonnene Behandlung der einſchlagenden Puncte, wenn ſie zur Beſprechung kommen, die Verſchiedenheit beider Gebiete zum Bewußtſein zu bringen, vor allem aber freilich dahin zu ſtreben, was auf dieſem Gebiete überall die Hauptſache iſt, eine möglichſt lebendige Erkenntnis von dem Weſen jenes Reichs der Gnade nach allen Seiten hin zu erwecken. Daß dies allein nicht durch den Unterricht bewirkt werden kann, ſondern daß dazu vornehmlich der ganze in den einzelnen Lehrern, ſowie in der Geſammtheit derſelben herrſchende Geiſt wirken muß, und unter welchen Bedingungen es allein geſchehen kann, iſt in dem oben angezogenen Artikel „Gymnaſium" ausführlich entwickelt. Es iſt eben feſtzuhalten, daß eine jede Schule ein lebendiger Organismus iſt, der um ſo vollkommener in jedem einzelnen Schüler die allgemein geſteckte Aufgabe zur lebendigen Entwicklung bringt, je größer der Einklang iſt, in welchem alle in demſelben thätigen Kräfte ſtehen. Es iſt an der angeführten Stelle bereits hervorgehoben, daß deshalb die Wirkſamkeit eines Juden im Lehramt an einer chriſtlichen Schule (und das ſind bis jetzt alle beſtehenden Realſchulen), wie tüchtig und ehrenwerth er auch ſonſt ſei, dennoch als unſtatthaft bezeichnet werden muß, indem ſie dem innerſten Lebensprincipe derſelbeu widerſpreche und in der Entwicklung jenes geforderten Geſammtgeiſtes hindernd eingreifen müße. Wir heben dies auch hier nochmals im Beſondern hervor, indem wiederholentlich hier und da, und nicht ganz ohne Erfolg verſucht worden iſt, in dieſer Beziehung einen Unterſchied zwiſchen den Gymnaſien und den Realſchulen zu machen, und bei der, in Preußen wenigſtens, faſt durchgängig beſtehenden Abhängigkeit der letzteren von den ſtädtiſchen Behörden und der für die Beurtheilung dieſer Frage nicht ſelten bedenklichen Zuſammenſetzung derſelben gerade dieſen Anſtalten eine Gefahr droht. Die für die Begründung einer feſtern religiöſen Ueberzeugung mit dem Lehrplan der Realſchulen an ſich verbundenen Schwierigkeiten, auf welche hingewieſen worden iſt, würden ohne Zweifel in hohem Maße geſteigert werden, wenn die Zulaſſung jüdiſcher Elemente zu den Lehrämtern an denſelben, ſelbſt für die in dieſer Beziehung ſcheinbar indifferenteſten Fächer, wie Mathematik und Naturwiſſenſchaften, geſtattet würde.

Was die äußere Stellung der Lehrer betrifft, ſo iſt als Norm feſtzuhalten, daß ſie der ganzen Stellung dieſer Schulen, wie ſie in Obigem aufgefaßt iſt, entſprechend der der Lehrer an den Gymnaſien im allgemeinen gleich ſein muß, ſowohl in Bezug auf die öffentliche Anerkennung als auch auf die Gehaltsverhältniſſe, wenn eine freudige und erfolgreiche Thätigkeit von ihnen erwartet werden ſoll. Es gilt von ihnen durchaus, was in dem mehrfach angezogenen Artikel über dieſen Punct geſagt worden iſt. In Preußen ſind in dieſer Hinſicht die anerkennenswertheſten Beſtim-

mungen getroffen. Nicht allein werden die Lehrer ohne Unterschied, ob sie dereinst an Gymnasien, Realschulen oder höhern Bürgerschulen ihre Verwendung suchen, von denselben Prüfungscommissionen und nach demselben Reglement*) geprüft, sondern es ist auch für eine angemessene Besoldung dadurch gesorgt, daß in der Unterrichts- und Prüfungsordnung als Norm bestimmt ist, daß bei Realschulen I. Ordnung das Gehalt des Directors nicht unter 1200 Thaler, die Wohnung einschließlich, betragen, und die Besoldungen von da an in angemessener Abstufung bis zu dem letzten ordentlichen Lehrer nicht unter 400 Thaler herabsteigen dürfen.

Aber ebenso sind auch die weiteren eben dort aufgestellten Forderungen in Bezug auf die gesammte Ausstattung wesentliche Bedingungen zum Gedeihen dieser Schulen; zuvörderst angemessene Schullocale mit hinlänglichen Räumlichkeiten für die mannigfaltigen Aufgaben und Zwecke derselben; ferner die Ausstattung mit anschaulichen Unterrichtsmitteln und Sammlungen verschiedener Art. Denn ohne diese ist der Unterricht in den Naturwissenschaften nicht erfolgreich zu ertheilen.

Schließlich bleibt noch übrig ein Wort zu sagen über das Verhältnis der Realschulen zu den Universitäten. In den im J. 1849 zu Berlin über die Reorganisation der höheren Schulen gehaltenen Conferenzen wurde, wie bereits oben angedeutet wurde, festgesetzt, daß die Realschulen auch für diejenigen Zöglinge bestimmt seien, welche sich „für Studien innerhalb der philosophischen Facultät auf der Universität vorbereiten wollen" (§ 5 der Beschlüsse), doch wurde die Berechtigung, bei der Universität immatriculirt zu werden, also ein triennium academicum im rechtlichen Sinne absolviren zu können, an die Fortsetzung des Latein bis zum Abgang von der Schule geknüpft. Später als die in der Unterrichts- und Prüfungsordnung ausgesprochenen Grundsätze ohne Zweifel bereits festgestellt waren, dieselbe aber noch nicht vorlag, erklärte der damalige Minister der geistlichen ꝛc. Angelegenheiten, Herr v. Bethmann-Hollweg, auf Veranlassung einer Anzahl wegen der Stellung der Realschulen in Preußen eingegangenen Petitionen, im Abgeordnetenhause, daß, wenn diese Anstalten ihre Aufgabe erfüllten, „alsdann auch die Universitäten sich dem von den Realschulen vertretenen Bildungsgange nicht verschließen würden und kein Ressortminister sich der Kräfte entschlagen würde, welche in den Realschulen ihm dargeboten werden," und Director Heinen knüpft am Schluß seiner Uebersicht der Entwicklung des Realschulwesens **) daran die sichere Hoffnung der Gewährung der in jenen Worten, allerdings etwas unbestimmt, angedeuteten weiteren Berechtigungen. Die Unterrichts- und Prüfungsordnung selbst steht entschieden auf einem andern Standpunct, indem sie die Bestimmung der Realschulen von vorneherein darin sieht, eine allgemeine wissenschaftliche Vorbildung zu denjenigen Berufsarten zu gewähren, für welche Universitätsstudien nicht erforderlich sind. Und mit vollem Recht. Es ist festzuhalten, daß wenn nicht die höhere wissenschaftliche Bildung im allgemeinen gefährdet werden soll, die Universitätsstudien, auch in der freilich sehr bunt zusammengesetzten philosophischen Facultät, mit wahrem Erfolg nur auf Grundlage einer solchen geschichtlichen und sprachlichen Vorbildung getrieben werden können, welche einen tiefern und zugleich freiern wissenschaftlichen Blick ermöglichen, als er durch den auf den Realschulen befolgten Lehrgang erreicht werden kann. Der bis zum Schluß desselben in einigen wenigen Stunden fortgesetzte Unterricht im Lateinischen kann darin gar nichts ändern. Jene Vorbildung ist nur durch Heranbildung des wissenschaftlichen Geistes an den historisch gegebenen Grundlagen der Wissenschaften selbst, durch gründliche Einführung in die Kenntnis des Alterthums, namentlich seiner Sprachen und Literaturen, d. h.

*) Dit neueste Fassung desselben ist unter dem 12. Dec. 1866 erlassen und unter dem Titel „Reglement für die Prüfungen der Candidaten des höhern Schulamts" Berlin bei W. Hertz, erschienen.

**) S. die Einladungsschrift zur Feier des 25jährigen Bestehens der Realschule I. Ordnung zu Düsseldorf. 1863. S. 29.

durch Gymnasialbildung zu erlangen. Allerdings steht die Mathematik und das gesammte Gebiet der Naturwissenschaften dem wesentlichen Inhalte derselben nach heute zutage nur in sehr mittelbarem Zusammenhange mit dem Alterthum, dennoch würde es mehr und mehr zum Nachtheil einer geistigeren und tieferen Durchdringung und Behandlung derselben gereichen, wenn sie sich allmählich von jener durch die Gymnasialstudien vermittelten wissenschaftlichen Grundlage entfernten, und ein Herabdrücken der allgemein geistigen Sphäre in denjenigen praktischen Kreisen, in welche die so gebildeten Persönlichkeiten einträten, würde die nothwendige Folge davon sein. Am meisten würden namentlich die Realschulen selbst leiden, wenn sie, was die natürliche Folge jener erweiterten Berechtigung sein würde, als Lehrer der Mathematik und der Naturwissenschaften überwiegend solche Persönlichkeiten empfiengen, die ihre wissenschaftliche Vorbildung eben auf Realschulen erhalten hätten und deshalb jener tiefern Grundlage allgemeiner Wissenschaftlichkeit entbehrten. Es kann also in ihrem eigenen Interesse nur gewünscht werden, daß ihnen diese Berechtigung nie ertheilt werde. Dies schließt natürlich nicht aus, daß es etwa in einzelnen Fällen, wo besonders hervorragende persönliche Tüchtigkeit sich zeigt, geschehe. Noch viel weniger schließt es aus, wie auch in der Unterrichts- und Prüfungsordnung S. 25 ausdrücklich bemerkt ist, daß Zöglinge der Realschulen Vorlesungen auf der Universität besuchen, sei es, um sich eine allgemeine höhere Bildung zu erwerben, sei es, um sich für ein besonderes Berufsfach weiter auszubilden. Dafür sind längst ausreichende Verfügungen getroffen.

Hiemit möchten die allgemeinen Gesichtspuncte, welche bei der Betrachtung dieser Classe höherer Schulen ins Auge zu fassen sind, erschöpft sein. Die besonderen Gestaltungen, welche sie in nicht geringer Mannigfaltigkeit in den verschiedenen Ländern erhalten haben, näher zu erörtern, ist überflüßig, da sie aus den diese Länder betreffenden Artikeln zu ersehen sind, und die Beurtheilung derselben sich aus den dargelegten Grundsätzen leicht von selbst ergiebt.*) **Kramer.**

Rechnen. (Goth. rahnjan, zählend überschlagen; ahd. rehhanôn, rechanôn, disponere, rationem ponere; mhd. rechen, gekürzt aus rechenen.) Die Encyklopädie hat bereits 2 Artikel gebracht, welche die Arithmetik als Gegenstand des gesammten Zahlenunterrichts in den Mittelschulen besprechen. Die gemeine Rechenkunst konnte darin nur eine untergeordnete Stelle einnehmen; ihre Wichtigkeit für den Jugendunterricht fordert aber eine eingehendere Behandlung um so mehr, als auch die geschichtliche Seite, welche unseres Wissens eine zusammenhängende Darstellung bis jetzt nicht gefunden hat, außer dem höchst ungenügenden „Kurtzer Entwurff der Historie der Rechenkunst von Jos. Gottfr. Buchner, Waldenburg 1719," eine besondere Beachtung verdient. Wir wollen daher nach Maßgabe unserer Hilfsmittel versuchen, zuerst die Haupterscheinungen in der Entwicklung der Rechenkunst und des Rechenunterrichts von den ältesten Culturvölkern an bis auf unsere Zeit darzustellen, und dann die Bedeutung, Stellung und Behandlung des Gegenstands in unsern Schulen kurz besprechen. Was wir hier mittheilen, ist ein Auszug aus einer größeren für die Encyklopädie zu umfangreichen Arbeit. Der Verfasser ist sich der Mangelhaftigkeit dieses ersten Versuchs klar bewußt, hofft aber wenigstens andere tüchtigere Kräfte zu weiteren Forschungen dadurch anzuregen. — Die Notizen über die alte Rechenkunst sind hauptsächlich folgenden Werken entnommen: Montucla, Histoire des mathématiques, Paris. An VII; Colebrooke, Algebra with Arithmetic and mensuration from the sanscrit, London 1817; Alex. v. Humboldt, Ueber die bei verschiedenen Völkern üblichen Systeme von Zahlzeichen, in Crelles Journal, 4. Band, 1829; Chasles, Geschichte der Geometrie,

*) Die Redaction hat diesen und die beiden vorhergehenden Artikel mit Bedacht durch verschiedene Referenten bearbeiten lassen, weil über den gemeinschaftlichen Gegenstand derselben immerhin noch beachtenswerthe Differenzen in den Anschauungen einsichtiger Fachmänner bestehen, um auch auf diese Weise zur weiteren Erwägung der verschiedenen Seiten der Sache und so zur Klärung der Ansichten etwas beizutragen. D. Red.

überſetzt von Sohncke, Halle 1839 und verſchiedene Abhandlungen desſelben Verfaßers in den Comptes rendus de l'Académie; Libri, Histoire des Sciences mathématiques, Paris 1838; Biernatzki, die Arithmetik der Chineſen, in Crelles Journal, 52. Band; Neſſelmann, die Algebra der Griechen, 1842; Cantor, Mathematiſche Beiträge zum Culturleben der Völker, Halle 1863; Becker und Marquardt, Römiſche Privatalterthümer. Die gründlichen Arbeiten von Profeſſor G. Friedlein, namentlich deſſen „Gerbert, die Geometrie des Boethius und die indiſchen Ziffern, Erlangen 1861", ſind uns erſt zur Hand gekommen, nachdem vorliegender Artikel vollendet war, und haben deshalb nicht mehr vollſtändig benützt werden können. Sonſtige Werke werden gelegentlich angeführt werden. —

Geſchichtliches. Was man bis jetzt von der Rechenkunſt der alten Culturvölker weiß, beſchränkt ſich meiſtens auf die Kenntnis der Zahlzeichen und der Numeration. Die erſteren ſtehen im allgemeinen mit der Wortſchrift in enger Verbindung. So bedienten ſich die Babylonier auch zur Zahlenbezeichnung der Keilſchrift. Die 9 erſten Einheiten ſtellten ſie durch lauter, neben oder ſenkrecht übereinander gruppirte keilförmige Striche dar; für 10 hatten ſie einen nach links zugeſpitzten Winkelhaken und Vielfache davon wurden durch wiederholtes Setzen desſelben bezeichnet. Kamen noch Einheiten hinzu, ſo fanden dieſe ihre Stelle rechts von den Zehnern, ſo daß ſich die Ziffern in aufſteigendem Werth von rechts nach links folgten. Ein weiteres Zeichen hatten ſie für 100, einen ſenkrechten und rechts daneben einen wagrechten Keil. Mehrere Hunderter drückte man in Multiplicationsform aus, indem man vor das einfache Zeichen ſo viele Einheiten ſetzte, als Hunderter angegeben werden ſollten. Um 1000 darzuſtellen, ſchrieb man links vor den Hunderter das Zehner-Zeichen. Vielfache davon wurden auf ähnliche Weiſe wie mehrere Hunderter multiplicativ angezeigt. 10000 wurde als 10.1000 bezeichnet und ſo ſcheinen auch höhere Potenzen von 10 aufgefaßt worden zu ſein (ſ. Cantor). Dieſe ganze Bezifferungsmethode iſt ſehr weitläufig; um die Zahl 9999 zu ſchreiben, mußte man 41 Zeichen machen, wenn man alle einzelnen Keile dabei zählt. Für das Rechnen ſelbſt erſcheint ſie höchſt unbequem, um ſo mehr iſt zu vermuthen, daß ſich die Babylonier irgend einer Rechenmaſchine bedienten, deren Gebrauch in Aſien uralt ſei (Cantor 32 ff.). Aus dem, was wir von ihrer Numeration wiſſen, geht aber jedenfalls ſo viel mit Sicherheit hervor, daß ſie, wie bei weitem die meiſten öſtlichen Culturvölker, das Zehnerſyſtem hatten.

Die Aegypter hatten, entſprechend ihrer Wortſchrift, eine dreifache Zahlenbezeichnung, eine hieroglyphiſche, hieratiſche und demotiſche. Die Hieroglyphe für 1 ſoll eine Meßſtange ſein; die für 10 gleicht einem mit 2 parallelen Linien bezeichneten Hufeiſen. Bunſen (Aegyptens Stellung in der Weltgeſchichte IV, 98) hält ſie für die übereinkömmliche Darſtellung zweier an den Gelenken verbundenen und parallel neben einander herunterhängenden Hände; die Hieroglyphe für 100 ſei ein zuſammengerolltes Palmblatt, einem Krummſtab ähnlich; die für 1000 eine Lotospflanze (Cantor 15 ff.), das Sinnbild der Fülle; für 10000 ein Finger; für 1 Million der Froſch, der bei Ueberſchwemmungen in zahlloſer Menge zum Vorſchein kommt. Vielfache der einzelnen Ordnungszahlen wurden, wie bei den Babyloniern, durch wiederholtes Setzen derſelben in leicht überſichtlichen Gruppen von höchſtens 4 Zeichen dargeſtellt; von 50000 an aber bediente man ſich der multiplicativen Bezeichnungsweiſe, indem man das Zeichen für 10000 einmal und darunter die nöthige Anzahl Einheiten als Multiplicator ſchrieb. Hieratiſche Ziffern hat man für die Zahlen von 1—9, 10—90, 100—900, 1000—9000 und für noch höhere gefunden, aber es wird vermuthet, daß darunter nicht lauter ſelbſtändige, ſondern auch additiv oder multiplicativ zuſammengeſetzte Zeichen ſich befinden. Merkwürdig iſt, daß man die Ordnungszahlen beſonders bezeichnete, wovon 2 und 3 unſern Zeichen auffallend ähnlich ſind, während bei den Cardinalzahlen 2 und 3 eigentlich ganz wie die jetzigen, nur nach links gedrehten, arabiſchen Ziffern ausſehen. Daß die Aegypter mit Steinchen auf irgend einer Rechenmaſchine rechneten

und die Zahlen von rechts nach links aufsteigend schrieben, berichtet Herodot. (Vergl. Libri, 11, 36).

Die semitischen Volksstämme bedienten sich zu ihrer Zahlenbezeichnung der Buchstaben, so daß diese nach ihrer alphabetischen Ordnung der Reihe nach die 9 Einheiten, 9 Zehner und 4 Hunderter darstellten; 500, 600—900 wurden entweder durch Addition der 4 ersten Hunderter, oder durch Multiplication der Zahlen von 50—90 mit 10, was ein Punct über den betreffenden Zeichen ausdrückt, oder endlich durch eine der Doppelformen, welche man für gewiße Buchstaben hatte, bezeichnet. Um die Tausender darzustellen, fieng man das Alphabet wieder von vorne an; indem man über jeden Buchstaben 2 Puncte setzte, gab man ihm einen 1000fach höheren Werth, so daß sie nun der Reihe nach 1000—9000, 10000—90000, 100000—900000 anzeigten. Daß die Buchstaben aber überhaupt Zahlenwerth hatten, wurde noch durch besondere Zeichen angedeutet (Cantor 253 ff.).

Die Griechen hatten mit dem Alphabet wohl auch ihr Numerationssystem den Semiten entlehnt; wie diese bezeichneten sie die 9 Einheiten, 9 Zehner und 9 Hunderter durch ihre Buchstaben nach der alphabetischen Ordnung. Da sie aber nur 24 Lautzeichen hatten, mußten sie noch drei weitere Buchstaben aufnehmen, die sie an verschiedenen Stellen des Alphabets anbrachten. Für 6 das Stigma, zwischen ε und ζ; für 90 das Koppa zwischen π und ρ und für 900 das Sampi, welches ans Ende gesetzt wurde. Für die Tausender fiengen sie wie die Semiten das Alphabet von vorne an und bezeichneten den 1000fachen Zahlenwerth der Buchstaben durch einen kleinen Strich unter denselben; sie sollen aber dabei nur bis $\underset{\prime}{\vartheta}$ = 9000 gegangen sein (Nesselmann S. 79 ff.); 10000 stellten sie durch den ersten oder die zwei ersten Buchstaben des Zahlworts Myrias *M*, oder *Mυ*, dar; die Vielfachen von 10000 aber dadurch, daß sie den Multiplicator vor, nach oder über 10000 setzten, z. B. 20000 = *βMυ* = *Mυβ*; 100.1000 = $\overset{\varrho}{M}\upsilon$ u. s. f. bis 9999.10000. Noch höhere Zahlen wurden als Potenzen und deren Vielfache von 10000 aufgefaßt; also nach unserer Bezeichnung 100 Million = 10000^2; 1 Billion = 10000^3. Man theilte so die unendliche Zahlenreihe in Gruppen von je 4 Ziffern nach unserer Darstellungsweise ein und gab ihnen auch besondere Namen; die 4 ersten Stellen hießen Monaden, die 4 nächsten einfache Myriaden; dann kamen die 2fachen Myriaden ꝛc. Die Zahl 5|6010|5280|0000 schreibt Pappus *Mγ.* $\overline{\varepsilon}$ *καὶ Mβ.* $\overline{\underset{\prime}{\varsigma\iota}}$ *καὶ Mα.* $\overline{\underset{\prime}{\varepsilon\sigma\pi}}$ d. i. dreifache Myriaden 5 = 5.10000^3; und zweifache Myriaden 6010 = 6010.10000^2; und einfache Myriaden 5280 = 5280.10000 (s. Nesselmann 80, 127 ff.). Das *Mυ* wurde oft auch weggelassen; so schreibt Diophantus $\overline{\varrho\kappa\zeta}$. $\overline{\varphi\xi\eta}$ d. i. 127 Myriaden 568 Einheiten = 1270568. Mit den horizontalen Strichen über den Buchstaben deutete man ihren Zahlenwerth an.

Eine andre der lateinischen ähnliche Bezifferung findet sich bei Herodian (200 n. Chr.); sie benutzt die Anfangsbuchstaben gewißer Zahlwörter, um die entsprechende Zahl zu bezeichnen; *ι* = 1; *π* (pente) = 5; *Δ* (deka) = 10; *H* (hekaton) = 100; *χ* (chilioi) = 1000; *M* (Myrioi) = 10000. Vielfache einer dieser Zahlen unter 5 wurden additiv durch Wiederholung ausgedrückt; z. B. 40 = *ΔΔΔΔ*. Das 5fache derselben durch Multiplication mit 5 in Form eines unten offenen Vierecks, das *π* darstellte; z. B. 50 = $\overline{|\Delta|}$, 500 = $\overline{|H|}$ ꝛc. Die weiteren Einheiten über 5 wurden wieder addirt; so ist 800 = $\overline{|H|}$ *HHH*; Die Zahl 47698 mußte geschrieben werden: *MMMM* $\overline{|X|}$ *XX* $\overline{|H|}$ *H* $\overline{|\Delta|}$ *ΔΔΔΔ Π III*, also mit 21 Zeichen. (S. Nesselm. 81 ff.; Humboldt in Crelles Journal Bd. IV. Cantor 112 ff.)

Beim Schreiben der Brüche unterschieden die Griechen die Stammbrüche von den abgeleiteten; bei den ersten wurde blos der Nenner mit einem Strichelchen rechts oben gesetzt. Der Zähler, der hier immer 1 ist, wurde nicht ausgedrückt; so ist $^1/_3$ = γ'; für $^1/_2$ hatte man besondere Zeichen. Auch abgeleitete Brüche stellte man gerne als

Stammbrüche dar, wie z. B. $^{46}/_{64} = {}^1/_2\ {}^1/_4\ {}^1/_{64}$; sonst schrieb man bei denselben zuerst den Zähler und rechts oben den Nenner mit einem Acut oder Circumflex: $^6/_{11} = \mathfrak{F}^{\iota\alpha'}$; $^{88}/_{484} = \overline{\nu\eta}^{\upsilon\pi\delta''}$. (Nesselm. 112). Bekannt ist, daß Ptolemäus bei seiner astronomischen Rechnung die Sexagesimalbrüche anwandte; er theilte den Kreisdurchmesser in 120 Theile oder Grade, wie man später sagte; ein Grad wurde in 60 gleiche Theile getheilt, $^1/_{60}$ wieder in eben so viele Theile ꝛc., so daß man die Reihe erhielt: $^1/_{60}$, $^1/_{60^2}$, $^1/_{60^3}$ ꝛc.; $^1/_{60}$ wurde erstes Sechzigstel, oder lat. minuta prima; $^1/_{60^2}$ zweites Sechz. oder m. secunda, $^1/_{60^3}$, drittes Sechz. oder m. tertia u. s. f. genannt. Die ersten Sechzigstel hieß man endlich schlechthin Minuten, die zweiten aber Secunden ꝛc. Die Grade oder Ganzen wurden durch einen kleinen Ring, der aber nicht als Null, welche die Griechen nicht kannten, angesehen werden darf (Nesselmann; Cantor 122), oder auch durch einen horizontalen Strich, die Minuten mit 1, die Secunden mit 2 Strichen ꝛc., wie jetzt noch, angedeutet.

Auch über die gemeine Rechenkunst der Griechen ist nur weniges bekannt; daß sie sich dabei sinnlicher Hülfsmittel bedienten, sieht man schon an dem Verbum ψηφίζειν = calculare mit Steinchen rechnen. Dabei konnte die Rechentafel nicht fehlen, wie man denn auch 1846 auf Salamis einen marmornen Rechentisch aufgefunden hat (Cantor 132). Darin aber, daß die Rechnungen auf irgend welchen Maschinen vollzogen wurden, mag der Grund liegen, daß man in den Schriften der Alten selbst keine ausgeführt sieht. Erst bei Eutokius (540 n. Chr.) finden sich in seinem Commentar zu Archimedes (287 v. Chr.) Kreisberechnungen, die nur Resultate enthalten, auch die Ausrechnungen. Wir wollen beispielsweise die Multiplication von $\overline{\sigma\xi\varepsilon}$ = 265 mit sich selbst aus Nesselmann anführen.

$\overline{\sigma\xi\varepsilon}$	In unsern Ziffern:	265
$\sigma\xi\varepsilon$		265
$\overset{\delta\alpha}{M}M\beta\alpha$		40000 + 10000 + 2000 + 1000
$\overset{\alpha}{M}\beta\underset{\prime\prime}{\overline{\gamma\chi\tau}}$		10000 + 2000 + 3000 + 600 + 300
$\underset{\prime}{\alpha}\ \overline{\tau\kappa\varepsilon}$		+ 1000 + 300 + 20 + 5
$\overset{\zeta}{M}\overline{\sigma\kappa\varepsilon}$		70225.

Man befolgte also ungefähr dieselbe Ordnung wie beim Multipliciren algebraischer Summen. Zur Erleichterung für das praktische Rechnen fehlte es ohne Zweifel nicht an theoretischen Regeln, wie man aus dem Fragment des 2. Buchs der mathem. Sammlung von Pappus (s. Nesselm. 126) ersieht, wo allgemein gezeigt wird, wie Zehner mit Zehnern, Hunderter mit Hundertern, Zehner mit Hundertern ꝛc. multiplicirt werden. Eine ausgeführte Division und zwar mit Sexagesimalbrüchen, die Nesselm. S. 141 mittheilt, findet sich bloß bei Theon (im 4. Jahrh. n. Chr.); der Dividend ist $\overline{\underset{\prime}{\alpha}\varphi\iota\varepsilon}\ \kappa'\ \iota\varepsilon''$; der Divisor: $\overline{\kappa\varepsilon}\ \beta'\ \iota''$ d. i. $1515^6\ 20'\ 15''$: $25^\circ\ 12'\ 10''$. Das Verfahren ist im ganzen dem unsrigen ähnlich, indem Theon auch zuerst mit 25^6 in 1515° dividirt und dann mit dem Quotienten den ganzen Divisor multiplicirt ꝛc.

Ueber Bedeutung und Methode des arithmetischen Unterrichts bei den Griechen entnehmen wir noch einige Bemerkungen aus Kapp, Platons Erziehungslehre. „Von jeder andern Kunst und Wissenschaft muß die Arithmetik benutzt werden, vom Handel u. dgl., vorzüglich aber, was für unsere Jugend erwähnt werden muß, von der Musik, die ihren Rhythmus nach Zahlen abmißt, und von der Kriegskunst. — Doch in ihrem höheren Theile hat die Arithmetik noch wichtigeren Nutzen, weil sie von der Erscheinungswelt auf zur Wahrheit und zur Idee an sich führt, und so die höchste Philosophie vorbereitet. Wenn dem Menschen die Zahl genommen wird, so geht er aller höheren Einsicht und mit dieser auch der Tugend verlustig. Denn ein Wesen, das weder zwei,

noch drei, noch Gerades und Ungerades, und überhaupt keine Berechnung verstände, wird niemals den Zusammenhang und die Verhältnisse der sinnlichen Empfindungen und Vorstellungen angeben können. — Der erste Unterricht für unsere Jugend wird durch allerlei Erfindungen erleichtert, um ihn im Spiele und mit Lust zu treiben. — Die Kinder können Aepfel und Kränze bald unter mehrere, bald unter wenigere ihrer Spielgenossen austheilen, wobei jeder gleich viel erhält. Oder sie können die einen Ersatz bildenden oder durchs Loos gewählten Faustfechter und Ringer in Abtheilungen bringen und zwar abwechselnd in aufeinander folgender Ordnung und wie sie sonst zusammengestellt zu werden pflegen. Dann kann man auch, wenn man sie goldene, silberne, erzene und andere dergleichen Schalen zusammenmischen und alle wieder vertheilen läßt, im Spiele die Zahlen gebrauchen lehren, dadurch dem Lernenden sowohl in Beziehung auf die Reihen des Heeres, die Führung und die Feldzüge desselben, als auch in Rücksicht auf die Verwaltung des Hauses nützen und überhaupt die Menschen sich selbst nützlicher und aufgeweckter bilden." In diesen pädagogischen Rathschlägen sind mehrere Hauptgrundsätze des modernen Rechenunterrichts niedergelegt: er soll anschaulich, formal und praktisch bildend sein.

Die Römer hatten von den Griechen zwar ihr Alphabet, aber nicht ihre Numeration entlehnt; ihre Ziffern I, V, X, L (ältere Formen: Ψ, ↓, ⊥, ⌊), C (Θ), D, M (Φ, ∞, CIↃ), haben, C, D und M ausgenommen, mit den etruskischen sehr große Aehnlichkeit; wenn nun Müller (die Etrusker 2, 317) die letzteren für Anfangsbuchstaben der entsprechenden Zahlwörter erklärt, so müßte wohl das Gleiche auch von den römischen Ziffern gelten. Mommsen (die unteritalischen Dialecte S. 19, 33) hält aber X, L, Θ und Φ für überflüssig gewordene Buchstaben der nach Italien gekommenen griechischen Alphabete und zwar sei X = ξ, ↓ = χ, Θ = θ, Φ = φ. In seiner Römischen Geschichte I, 191, 2. Aufl., sieht er jedoch I, V, X für Nachbildungen des ausgestreckten Fingers der offenen und der doppelten Hand an. C und M werden am einfachsten als die Anfangsbuchstaben der gleich geltenden Zahlwörter aufgefaßt; doch könnte sich C auch aus Θ mit Oeffnung nach rechts und M aus ⓜ, mit Oeffnung nach unten, wodurch sich die 3 Grundstriche des Buchstabens m herausgebildet hätten, entwickelt haben. D ist die rechte Hälfte von Φ, wie IↃ = 5000 von CCIↃↃ = 10000. Mit den 7 Ziffern nun mußten die Römer alle ihre Zahlen schreiben, sofern dies nicht durch Worte geschah, was jedenfalls die bestimmteste, wenn auch nicht kürzeste Methode ist. Da sie einheitliche Zeichen für 5, 50, 500 hatten, so brauchten sie die nächsten niedern höchstens 4mal zu setzen, um die Zahlen darunter und darüber bis zu 1000 darzustellen. Z. B. 4 = IIII; 29 = XXVIIII; 700 = DCC; während diese Zahlausdrücke als Summen zu betrachten sind, stellen andere Differenzen dar mit voranstehenden Subtrahenden. Es ist also IV = 1 von 5; IX = 1 von 10; XL = 10 von 50; XC = 10 von 100; CD = 100 von 500. Um mehrere Tausender zu schreiben, konnte man eine der Ziffern für 1000 entweder wiederholt setzen, also addiren, z. B. 2000 = MM = ∞∞ = CIↃCIↃ, oder stellte man sie als ein Product dar, in dem man den Multiplicator vor das Tausendzeichen schrieb; 5000 = VM; 40000 = XLM; auch konnte man mit 10, 100 ꝛc. multipliciren, indem man der Ziffer CIↃ je einen neuen Bogen links und rechts beifügte; so ist 10000 = CCIↃↃ; 100000 = CCCIↃↃↃ; dieses Verfahren fand natürlich in der Weitläufigkeit der Bezeichnung bald seine Grenzen. Viel kürzer wurde die Multiplication einer Zahl mit 1000 und mit 10000 angedeutet; im ersten Fall machte man blos einen wagrechten Strich über die Zahl, so ist $\overline{X} = 10000$; $\overline{CC} = 200000$; im zweiten Falle schloß man sie in ein unten offenes Viereck ein, ähnlich dem griechischen Π; es ist daher |X| = 10.100 Tauf.; |XVI| = 16.100 T.; |M| = 1000.100 T. |∞ ∞ ∞| = 3000.100 T. ter millies centena millia. Die ganze römische Numeration war ebenso unsicher als weitläufig und unconsequent. M wurde oft weggelassen, der

Werth des dazu gehörigen Coefficienten mußte dann aus der folgenden Gruppe geschlossen werden; ferner findet man den Querstrich über Zahlen unter 1000, wogegen über den Tausendern zwei solcher Zeichen gefunden werden. Auch war dem Betrug Thür und Thor geöffnet, indem die Striche und Vierecke leicht gesetzt und weggelassen werden konnten, ohne die übrige Schrift im mindesten zu stören. Die Aussprache großer Zahlen war wegen der lästigen Wiederholung von Mille nicht minder schwerfällig.

Die Brüche drückte man gewöhnlich mit Worten aus, und zwar die Stammbrüche nur mit dem Nenner; z. B. $^1/_2$, $^1/_4$ ꝛc. mit tertia, quarta pars; oder auch blos tertia, quarta; auch stellte man, wenn es angieng, Brüche mit größeren Nennern gerne als Doppelbrüche, als Bruchtheile eines kleinern dar; z. B. $^1/_{21} = {}^1/_{3}/_{7}$ tertia septima pars, ein Drittel Siebentel; $^1/_3 = {}^1/_{2}/_{3}$ dimidia tertia pars, ein halbes Drittel. Bei abgeleiteten Brüchen mußten natürlich Zähler und Nenner angegeben werden, $^2/_7$ = duae septimae; wenn es angieng, löste man sie wie bei den Griechen in mehrere Stammbrüche auf, $^{12}/_{23} = {}^1/_2 + {}^1/_{23}$, dimidia et tricesima pars. Im gewöhnlichen Leben kam vorzugsweise eine Art von Duodecimalbrüchen vor, die sich zunächst auf die Eintheilung des röm. Pfundes (as) in 12 Unzen gründeten, aber dann bei allen möglichen Gegenständen, wie Längen-, Flächen- und Zeitmaßen, Capitalien, Erbschaftsmassen ꝛc. angewendet wurden, indem der As jedes beliebige Ganze vorstellen konnte. Sie spielten also eine ähnliche Rolle, wie in manchen Ländern unsere Decimalbrüche. Wegen ihres häufigen Vorkommens hatten sie nicht nur besondere Namen, sondern auch besondere Zeichen: uncia (— od. ∼) = $^1/_{12}$ As; semuncia (£) $^1/_{24}$; duella (𝄾) = $^2/_{32}$ ($^2/_{72}$); sicilicus (Ↄ) = $^1/_{48}$; sextula (\) = $^1/_{72}$; scriptulum Scrupel (ꟻ) = $^1/_{288}$; siliqua $^1/_{1728}$. Auch für die Vielfachen der Unzen hatte man eigene Namen und Zeichen: sescunx = $^1/_3$ As = $1^1/_2$ Unze; sextans = $^1/_6$ As = 2 U.; quadrans = $^1/_4$ As = 3 U.; triens = $^1/_3$ As = 4 U.; quincunx = $^5/_{12}$ As = 5 U. ꝛc. (S. Becker III. 2, 42.; Hultsch, Griechische und Römische Metrologie, S. 110 ꝛc.) Wenn mit diesen Brüchen vorzugsweise im Verkehrsleben gerechnet wurde, indem man auch andere und besonders häufig vorkommende, wie 16tel, 32stel, 64stel, da 1 As = $^1/_{12}$ Denar, $^1/_3$ As = $^3/_{32}$ D. war ꝛc., in die gebräuchlichen Duodecimalbrüche verwandelte (Becker III. 2, 14), was natürlich beim Unterricht besonders eingeübt werden mußte, so waren doch, namentlich bei wissenschaftlichen Berechnungen, Brüche anderer Art nicht zu vermeiden. Becker III. 2, 43. führt z. B. aus einer Bestimmung des Sonnendurchmessers den Bruch an $^{1345}/_{4528}$, dargestellt als die Summe von $^1/_4 \times {}^1/_{24} + \frac{1 + {}^3/_{24} \times {}^1/_{128}}{216.}$ Daß die Römer sich durch mathematische Leistungen keineswegs ausgezeichnet haben, ist bekannt. Nichtsdestoweniger brauchten sie auf der hohen Culturstufe, die sie eingenommen, praktisches Rechnen im öffentlichen wie im Privatleben. Abgesehen davon war eine gewiße Bekanntschaft mit der Arithmetik für jeden nothwendig, der nur einigermaßen auf Bildung Anspruch machen wollte (Quinctil. Institut. 1, 10); denn man hielt den Unterricht in der Geometrie (Zahlen- und Formenlehre) auch für formal bildend, indem man glaubte, daß er den Geist aufwecke und den Verstand schärfe, und da selbst die Gegner zugestanden, daß dieser Vortheil schon bei Schülern von zartem Alter hervortrete (ibid.), so läßt sich schon daraus schließen, daß das Rechnen in den Kreis des Elementarunterrichts gehörte. Daß dies wirklich der Fall war, sieht man wenigstens für spätere Zeiten aus den Confessionen des h. Augustin (I, XIII. 20. 22), wo er sagt, das, wahrscheinlich chorweise gesprochene: „unum et unum duo, duo et duo quatuor," sei ihm ein verhaßter Gesang gewesen. Auch Stellen aus Horaz (Ars poet. 325 und Seneca. ep. 88, 4) beweisen, daß die Knaben rechnen konnten. Für Vorgerücktere scheint es besondere Rechenlehrer, calculatores, gegeben zu haben, die auch besser bezahlt wurden, als die Elementarlehrer. (S. Marquardt V, I. S. 94.)

Bei der Schwerfälligkeit des römiſchen Ziffersyſtems waren anderweitige Hülfsmittel zum Rechnen ein doppeltes Bedürfnis. Es ſind dies dieſelben, die auch von den Griechen und wahrſcheinlich von dem ganzen Orient benutzt wurden. Das erſte iſt die Fingerrechnung. Daß die Römer ſich ihrer bedienten, beweist Prof. Rödiger in einer Abhandlung der Jahresberichte der orientaliſchen Geſellſchaft für 18$^{45}/_{46}$, S. 121 ff. mit Stellen aus lateiniſchen Autoren. Beda (geb. 673, geſt. 735) hat eine beſondere Abhandlung darüber geſchrieben: »De computo vel loquela digitorum.« Hiernach beſteht die Kunſt darin, durch beſtimmte Stellungen der Finger und Hände alle Zahlen von 1 bis zu einer Million auszudrücken. Die 9 Einheiten wurden durch die 3 letzten und die 9 Zehner durch die 2 erſten Finger der linken Hand dargeſtellt. Dieſelben Stellungen machten die Finger der rechten, und zwar der Daumen und Zeigfinger, um die Hunderter, und die drei letzten um die Tauſender zu bezeichnen. Die Zehntauſender gab die linke Hand an, indem ſie auf die Bruſt, den Unterleib u. ſ. f. gelegt wurde; die rechte Hand nahm dieſelben Stellungen ein, um die gleiche Anzahl von 100Tauſendern anzudeuten. Schlug man die Finger beider Hände in einander, ſo hatte man eine Million. Dieſe plaſtiſche Darſtellung der Zahlen, die Beda eine utilissimam primo promptissimamque solertiam nennt, hatte den Vortheil, daß ſie auch Leute, die des Schreibens und Leſens unkundig waren, lernen konnten, und das ſchriftliche wie das Kopfrechnen unterſtützte, auch den commerciellen Verkehr zwiſchen Perſonen vermittelte, die nicht mit einander ſprechen konnten oder wollten. — Das andere, viel wichtigere Hülfsmittel, war der Abacus, eine Tafel von Holz, Metall, Stein oder wohl auch von andern Stoffen. (S. Cantor 138, Abbildung Fig. 33.) Die 4 Exemplare, welche man davon kennt (Marquardt V, I. S. 100), haben folgende im ganzen übereinſtimmende Einrichtung: Auf der Tafelfläche ſind 8 gleich lange mit einander parallel laufende Vertiefungen eingegraben, in deren jeder ſich 4 verſchiebbare Knöpfe befinden, nur die erſte rechts hat ihrer 5. Dieſen entſprechen weiter oben 8 andere Vertiefungen in gleicher Richtung, und nur durch einen kleinen Zwiſchenraum von den untern getrennt; ſie ſind etwa den dritten Theil ſo lang als dieſe und enthalten alle 1 beweglichen Knopf. Ueber den längern Einſchnitten ſtehen auf dem freien Raum zwiſchen der obern und untern Reihe von rechts nach links die Zeichen: ○, was Unzen bedeutet, dann I, X, C, (|), ((|)), (((|))), $\overline{|X|}$, welche in aufſteigender Ordnung die Zahlſtellen des Zehnerſyſtems von 1 bis 1 Million anzeigen. Auf dem freien Raume rechts ſind auf einem Exemplar noch drei längere Einſchnitte angebracht für die Bruchrechnungen. Die Bedeutung der ganzen Einrichtung iſt leicht zu erkennen. Die 4 Knöpfe in den untern längeren Einſchnitten ſtellen 4 Einheiten der darüber ſtehenden Aufſchrift dar, alſo der Reihe nach 4 Einſer, 4 Zehner ꝛc.; der obere einzelne Knopf aber hat den Werth von 5, ſo daß in jeder Stelle 9 Einheiten vorkommen, mit denen man alle Zahlen von 1 bis 9 Millionen bezeichnen konnte. Die in Rechnung genommenen Knöpfe wurden auf die der gewöhnlichen Stellung entgegengeſetzte Seite geſchoben; ſie waren leicht zu überſehen und man konnte deshalb wohl noch bequemer und ſchneller darauf rechnen, als mit der ruſſiſchen Maſchine, welche in jeder Reihe 10 Kugeln hat. In der Stelle für die Unzen muß man dem obern Knopf den Werth von 6 Einheiten beilegen, da außerdem in dem untern Einſchnitt noch 5 Knöpfe waren; ſo konnte man 11 Unzen darſtellen, und das genügte, weil 12 U. 1 As oder 1 Ganzes gaben.

Ein anders eingerichteter Abacus als der römiſche findet ſich in einigen Handſchriften der Geometrie des Boethius aufbewahrt (ſ. Cant. 201 ff.; Friedlein in Gerbert ꝛc.); er wird von ihm die pythagoreiſche Tafel genannt. Das Weſentliche daran ſind 1) die durch ſenkrechte Striche gebildeten Columnen zur Bezeichnung der Stellen des Zehnerſyſtems von 1 bis zu 100,000 Millionen; 2) bewegliche, auf kleinen Würfeln oder Kegeln angebrachte Zeichen für die Zahlen von 1—9, die Buchſtaben oder ſonſt beliebig gewählte Ziffern ſein konnten. Die Bedeutung der Columnen iſt auf der

von Cantor Fig. 39 mitgetheilten Abzeichnung des Rechenbrettes von rechts nach links bestimmt durch die römischen Ziffern: I, X, C, $\bar{I}$, $\bar{X}$, $\bar{C}$, $\bar{M}\bar{I}$, $X\bar{I}\bar{M}$, $C\bar{I}\bar{M}$, $\bar{I}\bar{M}\bar{I}$, $\bar{X}\bar{M}\bar{I}$, $\bar{C}\bar{M}\bar{I}$. Die 9 beweglichen Ziffern (apices) wurden nun in die eine oder andere Columne gelegt und bekamen davon ihren Werth wie die verschiebbaren Knöpfe oder Stifte der römischen Abacus. Beiden Einrichtungen liegt das Princip des Stellenwerthes der Zahlen zu Grunde; es tritt aber auf dem pythagoreischen Rechenbrett viel bestimmter hervor, indem eine und dieselbe Ziffer, je nach ihrer Stellung, ganz verschiedene Werthe erhielt. Zudem ist es viel einfacher, als der römische Abacus, da man in jeder Columne alle möglichen Einheiten immer mit einer einzigen Ziffer bezeichnen und jeder sich den ganzen Apparat nach Bedürfnis mit der größten Leichtigkeit anfertigen konnte. Die Ziffern konnten natürlich auch in die Columnen mit einem Griffel eingeschrieben werden, und dies scheint denn auch, namentlich wenn man sich einer mit Staub oder Sand bestreuten Tafel bediente, gewöhnlich der Fall gewesen zu sein (s. Chasles, Comptes rendus XVI, 1410). Was nun den Gebrauch dieses Abacus betrifft, so konnte man ihn ohne Zweifel, wie den römischen, zu allen 4 arithmetischen Grundoperationen verwenden. Doch erwähnt Boethius das Addiren und Subtrahiren nicht; er sagt blos, daß sich die Pythagoreer ein gewißes Formular gezeichnet haben, um in den Multiplicationen, Divisionen und Messungen Fehler zu vermeiden. Seine Regeln beschränken sich daher auf die dritte und vierte Species. Zuerst hatte man die Zahlen, mit denen man operirte, auf dem Abacus darzustellen. Boethius giebt darüber keine weitere Auskunft; ein anonymer Schriftsteller aus dem 12. Jahrh. (Chasles, Comptes rendus XVI. S. 218 ff.), sagt, man setze den Multiplicanden oben und den Multiplicator unten auf dem Abacus auf und das Product in der Mitte. Nach griechischer Sitte schritt man bei der Ausführung von den höhern Stellen zu den niedern fort (Nesselmann 115). Da bei der Multiplication zweier einziffriger Zahlen nur ein- und zweiziffrige sich ergeben, so war blos zu bestimmen, wohin diese gesetzt werden müßen, und dies thut nun Boethius, indem er angiebt, in welche Columnen man die Einheiten (digiti) und die Articuli (Zehner) stellen müße. Die Regeln sind ganz äußerlich gehalten. Wenn man Einheiten mit Zehnern multiplicirt, so kommen die Digiti (des Products) in die Zehner, die Articuli in die Hunderter; multiplicirt man aber Einheiten mit Hundertern, so stelle man die Digiti in die Hunderter, die Articuli in die Tausender u. s. f. bis zu den Hunderttausendern. Ferner: Wenn man Zehner mit Zehnern multiplicirt, so hat man die Digiti in den Hundertern und die Articuli in den Tausendern u. s. f., wieder bis zu den Hunderttausendern. In ähnlicher Weise wird die Stelle der Digiti und Articuli bestimmt, wenn man mit 100, 1000 ꝛc. bis zu 100 Tauf. multiplicirt; damit ist die Lehre von der Multiplication abgemacht. Daß die Einzelnproducte auf dem Abacus addirt und das Gesammtresultat in die gewöhnliche Schrift umgesetzt werden mußten, verstand sich von selbst. Wer die aufgestellten Regeln auswendig konnte, war im Stand, jede Multiplication mit ganzen Zahlen auf dem Abacus auszuführen. Der Apparat konnte durch die Veranschaulichung, die er gab, auch ein Verständnis ermitteln, bezweckt war dieses aber nicht. — Die Division ist die Rechenoperation, über welche man bei den alten Autoren am wenigsten genügende Aufklärung findet. Die erste ausführlichere Darstellung findet sich bei Boethius; aber sie ist so kurz und mit solcher Unklarheit abgefertigt, daß Chasles meint, der Text müße lückenhaft oder sonst wie verdorben sein. Doch scheint die ursprüngliche Fassung schon an den erwähnten Mängeln gelitten zu haben, denn es heißt gleich anfangs: Breviter etenim de his (divisionibus) et summatenus dicturi; si quae obscura intervenerunt, diligenti lectorum exercitio ad investiganda committimus. Es werden nun im ganzen 5 Regeln für bestimmte Fälle aufgestellt. 1) „Wenn Zehner, Hunderter ꝛc. durch sich selbst, d. h. wieder durch Zehner dividirt werden sollen, so muß man die kleineren von den größeren abziehen." Die Division wird also in eine Subtraction verwandelt. 2) „Will

man aber Zehner oder Hunderter ꝛc. durch einen einfachen Divisor, oder die folgenden, d. h. Hunderter ꝛc., durch einen Zehnerdivisor theilen, so muß man sie durch die genommene Differenz dividiren.“ Chasles erklärt dieses Verfahren in den Comptes rendus XVI. 171; wir wollen es an dem Beispiel 90 : 7 veranschaulichen. Statt 7 nimmt man die Differenz 10—3 und verfährt wie in der Algebra, wenn der Divisor diese Form hat. Man dividirt zuerst mit 10 in 90, wodurch man einen Fall der ersten Regel erhält; $^{90}/_{10} = 9$. Zieht man dann 9 . 10 vom Divisor ab, so hat man 9 . 3 zu viel weggenommen und muß daher zum Rest wieder ebensoviel addiren; 27 bildet nun den neuen Dividenden; $^{27}/_{10} = 2$ und 7 als Rest. Da man wieder 2 . 3 zu viel weggenommen hat, so muß man 6 wieder addiren, was mit dem schon vorhandenen Rest 13 giebt, $^{13}/_{10} = 1$, Rest 3; 3 . 1 noch dazu addirt, giebt als letzten Rest 6; der Gesammtquotient ist 9 + 2 + 1, Rest 6, oder $12^{6}/_{7}$. Bei den folgenden Regeln, die wir in der Ursprache mittheilen wollen, muß man namentlich die zweite hinzudenken; denn sie setzen alle die Division mit Differenzen voraus, ohne dies ausdrücklich zu erwähnen. 3) Compositus autem decenus cum singulari per secundas vel tertias et deinceps secundum denominationem partium decenum vel simplicem vel compositum divisurus est. Der Verfasser denkt sich wohl folgendes Verfahren: Die zweiziffrige Zahl wird als Differenz zwischen dem nächsten Zehner und ihrer Ergänzung dargestellt, also z. B. 17 = 20 — 3; 26 = 30 — 4 ꝛc., und damit, nach der 2. Regel, dividirt. Wenn aber Divisor und Dividend Zehner sind, braucht man bloß mit den vor der Null stehenden Zahlen zu dividiren, also statt mit 20 in 80 mit 2 in 4 ꝛc. und dies wird hier per secundas, tertias (partes) dividere genannt. 4) Centenum vero vel millenum vel ulteriores per decennm compositum, si diligens investigator accesserit differentia et primis articulis dividendo vel secundatis (secundis?) appositis, acutis (auctis) autem dividendo suppositis dividi posse pernoscet. Der Sinn dieser Regel scheint zu sein: Auch Hunderter, Tausender ꝛc. werden durch zweiziffrige Zahlen mittelst der Differenz dividirt; nun sind ihre nächsten Zehner bis 90 articuli primi; von 91 bis 99 aber ist der folgende Zehner ein articulus secundus, d. h. ein Hunderter. Im Text steht zwar secundatis, und secundare bedeutet in späteren Schriften den Divisor um eine Stelle vorrücken; aber hier wird gar nichts von seiner Stellung gesagt; daher scheint statt secundatis gelesen werden zu müßen secundis im Gegensatz von articulis primis. Man dividirt also zuerst mit den articulis primis oder secundis und verfährt dann weiter nach der Regel der Differenz. Daß die vermehrten, d. h. mit dem Quotienten multiplicirten Artikel unter den Dividenden gesetzt werden müßen, ist eigentlich ein müßiger Zusatz, der sich von selbst versteht. 5) Centenus autem cum singulari compositus centenum vel millenum hoc pacto dividere cognoscitur. Sumptoque igitur uno dividendorum, quod residuum fuerit divisori est coaequandum. Singularis autem vel ut alii volunt minutum peraequatione majorum est multiplicandum et digitis quidem perfecta differentia supponenda, articulis autem imperfecta est praeponenda. Et hae differentiae et si forte aliquis seclusus sit, significant quod residuum sit ex dividendis. Besteht der Divisor aus Hundertern und Einern u. s. w., so nimmt man zuerst von dem Dividenden 1 Hunderter oder Tausender weg; was übrig bleibt, wird nach der 1. Regel durch die Hunderter des Divisors dividirt. Dann werden die Einer des Divisors mit dem zuvor erhaltenen Quotienten multiplicirt; das Product wird von dem zuerst weggenommenen Hunderter abgezogen, und zwar seine Einheiten (digiti) von 10, was oben die vollkommene Differenz genannt wird; die Zehner aber, wenn es solche enthält, werden von 9 subtrahirt und dies ist die unvollkommene Differenz. Dieser Rest bildet mit dem zuerst erhaltenen den Gesammtrest. Daß man von Anfang der Division einen Hunderter vom Dividenden wegnahm, geschah deswegen, um in jedem Fall das Product aus dem Quotienten in die Einer des Divisors noch abziehen zu können. (Vergl. Cantor 217 und Friedleins Gerbert ꝛc. S. 55.) Die hier mitgetheilten Regeln

ſehen faſt wie Geheimlehren aus, welche dem Laien die Wahrheit mehr verhüllen als aufſchließen; ihre unklare Faſſung wie ihre Unzulänglichkeit für das Diviſionsverfahren auf dem Abacus erregt ſchon gerechte Bedenken, ob ſie wirklich von einem helldenkenden und mit Mathematik ſich gründlich beſchäftigenden Manne wie Boethius herrühren. Wir werden ſpäter noch einmal darauf zurückkommen. — Ungefähr 200 J. ſpäter ſchrieb Beda die oben erwähnte Abhandlung über die Fingerrechnung; auch ein Tractat über den Abacus beſteht unter ſeinem Namen. Wenn nun dieſer auch einer ſpätern Zeit angehört (ſ. Cantor 283), ſo ſcheint er doch etwas darüber geſchrieben zu haben. Denn der Mönch Walafrid Strabo (geb. 806 in Allemannien), ein Schüler des Kloſters Reichenau, ſagt über ſeinen Rechenunterricht (Stuttgarter Correſpondenzblatt 1864, S. 235): „Im Sommer 822 begann ich unter Tattos Leitung das Studium der Arithmetik; zuerſt erklärte er uns die Bücher des Conſuls Manlius Boethius über die verſchiedenen Arten und Eintheilungen, ſowie über die Bedeutung der Zahlen (wahrſcheinlich nach ſeiner noch vorhandenen Arithmetik, d. h. Zahlenlehre nach griechiſcher Behandlungsweiſe); dann lernten wir das Rechnen mit den Fingern und den Gebrauch des Abacus nach den Büchern, welche Beda und Boethius darüber geſchrieben haben". Hrabanus Maurus (geſt. 856), Vorſteher der Kloſterſchule in Fulda, citirt zwar in ſeinem Liber de computo (Opera omnia, ed. J.-P. Migne. Lutetiae 1851), die Arithmetik des Boethius, erwähnt aber des Abacus gar nicht und ſpricht nur von der Fingerrechnung. Im 10. Jahrh. ſcheint eine Abhandlung Gerberts, des nachherigen Papſts Sylveſter, der Rechnung auf dem Abacus neuen Aufſchwung oder vielmehr unter arabiſchem Einfluß eine ganz neue Geſtalt gegeben zu haben (Text und Commentar ſ. Comptes rendus, XVI. S. 280. Vergl. Friedleins Gerbert ꝛc. S. 46 f. und Zeitſchrift für Phyſ. und Mathem. von Schlömilch, Bd. X. S. 279 f.). Zum Behuf des Unterrichts ſoll er von einem Schildmacher 1000 Kegel oder Würfel von Horn mit den Zahlzeichen von 1—9 haben anfertigen laſſen. Eine auch nur oberflächliche Vergleichung ſeiner Schrift zeigt, daß ſeine Rechenkunſt mit der dem Boethius zugeſchriebenen Abhandlung ganz übereinſtimmt. Seine Regeln ſind zwar ausführlicher, aber oft nicht weniger dunkel, weshalb auch der engliſche Chroniſt Wilhelm von Malmesbury ſagen konnte: Regulas dedit, quae a sudantibus Abacistis vix intelliguntur (Comptes rendus XVI. S. 156). Nach ihm ſcheinen zahlreiche Abhandlungen über den Abacus erſchienen zu ſein. Chasles führt namentlich an die Tractate von Berelinus, einem Schüler Gerberts, von Guido von Arezzo; aus dem 11. Jahrh. von Hermann Contractus, Lehrer im Kloſter Reichenau, (Chasles, Geſchichte der Geometrie); von Gerland, von Radulph von Laon, einem Bruder des berühmten Anſelm, und endlich eines Anonymus aus dem 12. Jahrh., deſſen Arbeit Chasles in den Comptes rendus XVI. S. 218 ff. hat abdrucken laſſen. Da man mit dieſem Zeitpunct die Periode des Abacus abſchließen kann, der nun die letzte Stufe ſeiner Entwicklung erreicht hat, ſo müßen wir etwas näher auf den Anonymus eingehen. Verglichen mit Boethius, iſt ſeine Arbeit viel verſtändlicher und praktiſch brauchbarer; die ganze Auffaſſung iſt eine freiere und allgemeinere, weshalb auch die Regeln weniger zahlreich ſind. Nachdem er die nöthigen Erläuterungen über den Abacus und den Gebrauch der 9 Zahlzeichen oder der Apices gegeben, die Digiti und Articuli erklärt und die Fingerrechnung erörtert hat, geht er ſogleich zur Multiplication über. Statt die Regeln dafür einzeln anzugeben, wollen wir das Verfahren an einem von ihm ſelbſt gewählten Beiſpiel, 4600 · 23, mit ſeinen eigenen Worten zeigen. „Setzen wir, ſagt der Verfaſſer, drei in die Columne der Einheiten und zwei in die der Zehner als Multiplicatoren; ſechs in die Columne der Hunderter und vier in die der Tauſender. Da die Multiplicatoren unten und die Multiplicanden oben ſtehen, ſo wird man das, was durch die Multiplication herauskommt, in den mittleren Raum ſetzen. Nun ſagen wir: drei mal ſechs machen XVIII; die Regel iſt aber die: Wenn eine Zahl in der Columne der Einheiten eine Zahl in irgend einer andern Columne

multiplicirt, ſo ſetzet den Digitus in dieſe (letztere), und den Artikel in die folgende Columne. Setzen wir daher VIII, welches der Digitus iſt, in die Columne der Hunderter, und X, welches der Artikel iſt, in die der Tauſender, und zwar in den mittleren Raum. Da man für 10 kein beſonderes Zeichen (auf den Apices nämlich) hat, ſo ſetzet die Zahl, welche allein in der Columne der Zehner X ausdrücken kann, nämlich die Einheit. Und ebenſo werdet ihr es machen, wenn ihr ein Vielfaches von X zu ſetzen habt. Und damit ihr wiſſet, wie man die Artikel unterbringt, ſo ſetzet immer 2 für XX, 3 für XXX ꝛc. Sind die Zahlen VIII und X ſo geſetzt, ſo muß noch vier in der Columne der Tauſender durch drei in der Columne der Einheiten multiplicirt werden, alſo dreimal IIII, XII. Die oben ausgeſprochene Regel bleibt dieſelbe; ſetzen wir daher dieſe Zahlen in den mittleren Raum, und zwar zwei in die Columne der Tauſender, und zehn in die der Zehntauſender. Es bleibt uns noch übrig, die zwei Multiplicanden mit zwei zu multipliciren; zwei mal VI, XII. Die Regel iſt dieſe: Wenn eine Zahl in der Columne der Zehner eine Zahl irgend einer andern Columne multiplicirt, ſo ſetzet den Digitus in die zweite (nächſte) Stelle, von dieſer letzten an gerechnet, und den Artikel in die darauf folgende. Es iſt nun noch vier in der Columne der Tauſender durch zwei in der Columne der Zehner zu multipliciren; zwei mal vier, VIII. Die Regel iſt dieſelbe. Man ſetze VIII in die zweite Columne von den Tauſendern und man wird nichts mehr zu multipliciren haben." Auf dem Abacus nimmt ſich die Rechnung mit unſern Ziffern ſo aus:

CM	XM	M	C	X	I	
		4	6			Multiplicanden.
		1	8			Product aus 600 . 3.
	1	2				— — 4000 . 3.
	1	2				— — 600 . 20.
	8					— — 4000 . 20.
1		5	8			Geſammtproduct.
				2	3	Multiplicatoren.

Nach Vollendung der Multiplication müßen die Theilproducte addirt werden, was der Verf. das Reinigen der Columnen nennt. Er beſchreibt dieſes Verfahren und ſchließt mit den Worten: „Nach dieſer Operation haben wir die Einheit in der Columne der Hunderttauſender, 5 in der der Tauſender, 8 in der der Hunderter. Man kann alſo mit Sicherheit ſagen, daß wenn IIII Tauſend ſechs Hundert mit XXIIII multiplicirt werden, das Product Ein hundert und fünf tauſend acht hundert iſt." Die allgemeine Multiplicationsregel für den Abacus iſt ſo formulirt: „So weit die Columne, welche multiplicirt, von den Einheiten entfernt iſt, ſo weit muß der Digitus von der Columne des Multiplicanden (nach links) entfernt ſein und der Artikel kommt immer in die nächſte Columne."

Auch die Diviſion wird von dem Anonymus klarer und vollſtändiger dargeſtellt, als von Boethius, und überdies noch durch Beiſpiele erläutert. Sie kann ohne Differenz, unſerem Verfahren ähnlich (regula aurea), oder mit Differenz (reg. ferrea), vollzogen werden. Für die einfache Diviſion werden folgende Regeln aufgeſtellt: Wenn der Diviſor (als bloße Ziffer betrachtet) kleiner oder eben ſo groß iſt, als der Dividend, d. h. als die höchſte Stelle desſelben, ſo wird er in dieſelbe Columne über ihn geſetzt; iſt er größer, in die nächſt niedere. Iſt der Diviſor eine Einerzahl, ſo

kommt der Quotient in dieſelbe Columne, in welche man ihn, zum Behuf der Diviſion, geſetzt hat; iſt er ein Zehner, ſo kommt der Quotient in die nächſte niedere; iſt er ein Hunderter, in die zweit nächſte ꝛc. Ueberhaupt wird er immer um ſo viele Columnen zurückgeſetzt, als der Diviſor ſelbſt ſeinem eigentlichen Werth nach von den Einheiten entfernt iſt. Beiſpielsweiſe wollen wir die Diviſion 100000 : 20032 nach der regula aurea ausführen:

CM	XM	M	C	X	I	
	2			2	3	Diviſoren.
1	2					Größter Diviſor.
						Dividend.
	2					Reſt.
			1			
	1	9	9			Derſelbe Reſt in anderer Form.
				8		Product aus dem Quot. 4 in 20.
	1	9	9	2		Reſt.
				1	2	Prodnct aus 4 nnd 3.
	1	9	9		8	Reſt der Diviſion.
					4	Denomination od. Quotient.

Nach der regula aurea wird die regula ferrea, die Diviſion mit Differenzen, entwickelt, ein Verfahren, das im weſentlichen oben dargeſtellt worden iſt.

Wir müßen hier den Faden der geſchichtlichen Entwicklung unterbrechen, um einen Blick auf das Zahlenweſen zweier weit abliegender Völker, der Chineſen und Inder, zu werfen, von denen das eine bis jetzt gar keine nachweisbare Beziehung zu dem unſrigen zeigt, das andere aber epochemachend auf dasſelbe eingewirkt hat. In der älteſten Numerationsmethode der Chineſen gab es beſondere Zeichen für die 9 Einheiten, für 10, 100, 1000 und 10000; eigene Namen wenigſtens ſoll es auch noch für höhere Potenzen von 10 gegeben haben. Die Zahlen wurden in der Richtung ihrer Wortſchrift von oben nach unten geſchrieben. 346595 wurde dargeſtellt, indem man zuerſt das Zeichen für 3, darunter das für 10 und unter dieſes das für 10000 ſetzte; man hatte alſo der Reihe nach $(3.10+4).10000$; dann folgte das Zeichen für 6 mit der darunter ſtehenden Ziffer für 1000; hierauf 5 mit dem Zeichen für 100; dann 9 mit 10, und endlich, zu unterſt, 5, ſo daß man leſen mußte: 3 . 10 + 4 mal 10000; 6 mal 1000, 5 mal 100, 9 mal 10 und 5. Eine andere, ohne Zweifel viel jüngere Zahlenſchrift kennt ſchon die Null, aber noch nicht den eigentlichen Stellenwerth der Zahlen, indem dieſer noch beſonders angezeigt werden mußte; ſie bildet den Uebergang zur Poſitionsarithmetik. Daß dieſe Methode keine einheimiſche iſt, geht wohl ſchon aus dem Umſtande hervor, daß die Zahlen nicht mehr ſenkrecht unter, ſondern horizontal neben einander, von links nach rechts abſteigend, geſchrieben werden. Für dieſe Art der Numeration haben ſie einfachere Zahlzeichen als bei der alten. Die 3 erſten Einheiten werden durch ſenkrechte oder wagrechte Striche bezeichnet. 4 durch ein ſchräges Kreuz, alſo eigentlich durch 4 Striche; 5 durch ein, unſerem 8 ähnliches, oben offenes Zeichen; die Einheiten von 6—9 wurden additionsweiſe durch die Verbindung der Zeichen von 1—5 dargeſtellt. Man ſchrieb nun z. B. 5765, mit unſern Ziffern dargeſtellt, ſo: $\underset{1000}{5}\ \underset{100}{7}\ \underset{10}{6}\ 5.$ Fehlte eine Stelle, ſo ſetzte man in die-

selbe einen kleinen Kreis, d. h. eine Null, und schrieb z. B. 704 so: 7 100 0 4. Von dieser Darstellung war der Schritt zur eigentlichen Numeration mit Stellenwerth nicht mehr groß, wie sie denn auch in der That längst mit der Positionsarithmetik bekannt sind. Für diese bezeichnen die Chinesen die Einheiten von 1 bis 5 mit Strichen, die wieder senkrecht oder wagrecht zusammengestellt werden und mit einem Blick zu übersehen sind. In den Zahlen von 6—9, die alle 5 enthalten, wird dieses immer durch einen wagrechten Strich bezeichnet, zu dem dann so viele weitere Einheiten (von denen wenigstens eine immer senkrecht auf demselben steht), als man gerade darstellen will, hinzu kommen; so ist 6 = od. ; 7 = od. ; 8 = od. ; 9 = od. ; die Zahl 470809 wird demnach von den Chinesen geschrieben: oder .

Biot (Journal asiatique, 3me Série, vol. VIII. S. 497—502), hat diese Zeichen einem zwischen 700 und 1000 n. Chr. gedruckten Werke entnommen. Der Zeitpunct, in welchem die Chinesen mit der Null bekannt worden, ist noch nicht genau bekannt. — Ueber ihre Rechenkunst selbst sollen reiche, zum Theil bis ins höchste Alterthum hinauf ragende litterarische Hülfsquellen vorhanden sein (S. Arithmetik der Chinesen von Biernatzki, in Crelles Journal. Bd. 52. S. 59 ff.). Für das älteste Werk halten die chinesischen Geschichtschreiber: „Die 9 arithmetischen Sectionen," die ursprünglich auf Veranlassung des 27 Jahrh. v. Chr. regierenden Kaisers Hwang-ti abgefaßt worden sein sollen; sie müßen jedenfalls ein hohes Alter haben, denn die ältesten arithmetischen Schriften beziehen sich darauf. Nach Biernatzki enthalten die 9 Sectionen einen ziemlich vollständigen Cursus der praktischen Arithmetik nebst algebraischen Gleichungen und Trigonometrie. Aber es wird wohl unmöglich sein, ihren ursprünglichen Inhalt zu bestimmen, da die späteren Commentatoren, abweichend von unserer Weise, ihre eigenen Verdienste gerne den Vorfahren beilegen. Immerhin wird man jedoch zugeben müßen, daß die chinesische Rechenkunst schon in uralter Zeit eine bedeutende Entwicklung erlangt haben muß; nach dem Schuking, einem der ältesten und heiligsten Schriftwerke der Chinesen, soll der Kaiser Yaou, 2300 v. Chr., ein Collegium von Astronomen gegründet haben, welche die Länge des Jahres bis auf eine Stunde berechnen konnten. In einem Werke, das einem Kaiser 1100 v. Chr. zugeschrieben wird, findet sich schon der pythagoreische Lehrsatz wenigstens für einen bestimmten Fall ausgesprochen: Das Quadrat der Hypotenuse gleich 25, ist gleich den Quadraten der beiden Katheten. Um 200 v. Chr. soll der Kaiser Hoang-ti, Begründer einer neuen Dynastie, ein gewaltiges Autodafe mit den vorhandenen chinesischen Schriftwerken vorgenommen haben, damit die Leute das Alte vergessen und sich leichter an das Neue gewöhnen möchten. Dabei giengen wohl auch viele mathematische Werke zu Grunde. Von da an habe sich aber ihre Zahl wieder so vermehrt, daß, wie Biernatzki bemerkt, eine bloße Aufzählung der Titel zu weit führen würde. An dem Faden der 9 Sectionen scheint sich die chinesische Arithmetik bis zum 9. od. 10. Jahrh. n. Chr. selbständig fort entwickelt zu haben. Um diese Zeit aber, wo man den Gebrauch der Null findet, müßen die Chinesen mit der indischen Rechenkunst bekannt worden sein (Cant. S. 47). Biernatzki führt aus einem der alten Werke folgendes Subtractionsbeispiel an, das ganz auf unser Verfahren hinweist:

	In unserer Schrift: 1470000
	64464
	1405536

Von dem 14. Jahrh. an, aus welchem „Der kostbare Spiegel der 4 Elemente“ als vortrefflich gerühmtes arithmetisches Werk stammt, scheint ein langer Stillstand und ein großer Zerfall der mathematischen Studien überhaupt eingetreten zu sein; denn als die Jesuiten im 16. Jahrh. nach China kamen, wußten sie sich besonders durch ihre mathematischen Kenntnisse eine glänzende Stellung am Hof zu Peking zu schaffen. Ein einheimischer Gelehrter aber, der ein großer Kenner des Alterthums war, suchte den Nachweis zu liefern, daß das meiste von dem, was die Fremden als neu vorbrachten, den Chinesen schon Jahrhunderte vorher bekannt gewesen sei. Ein Bericht des Grafen d'Escayrac de Lantüre (Comptes rendus de l'Ac. 1860, 2. S. 88), den Kaiser Napoleon mit einer wissenschaftlichen Mission nach China betraut hatte, giebt uns weniger günstige Vorstellungen von dem mathematischen Talent der jetzt lebenden Chinesen, als Biernatzki und Libri I, S. 135 ff. Er spricht es ihnen fast ganz ab und behauptet, ihr Verstand könne höhere Abstractionen gar nicht fassen; die Algebra sei deshalb von allen Wissenschaften die, welche sie am wenigsten begreifen. Dagegen führen sie die Rechnungen des praktischen Lebens auf ihrem Suan-pan mit unglaublicher Geschwindigkeit aus. Er selbst sei kein schlechter Rechner, und doch haben Chinesen, die nicht zum Handelsstand gehören, zu Aufgaben, die er ihnen vorgelegt, ein Drittel oder die Hälfte der Zeit weniger gebraucht, als er. Die kleinsten Kinder lernen in 2 Monaten sich des Suan-pan mit großer Schnelligkeit bedienen, und es würde eben so schwierig sein, in China jemand zu finden, der den Gebrauch desselben nicht verstehe, als es bei uns leicht sei, Leute zu treffen, welche die gewöhnlichsten Aufgaben der Arithmetik gar nicht oder nur sehr unvollkommen lösen können. Man finde den Suan-pan bei allen öffentlichen Verwaltungen, wie in allen Contoren der europäischen Kaufleute, wo Chinesen als Cassiere angestellt sind. Sie seien aber an ihren Suan-pan so sehr gewöhnt, daß sie in Ermanglung desselben irgend welche kleine Gegenstände, z. B. Kieselsteine nehmen, um ihre Rechnungen auszuführen. Der Suan-pan ist ein Rahmen in der Form eines länglichen Vierecks, in welchem eine Anzahl Drähte oder Schnüre aufgespannt sind, die senkrecht auf der dem Rechner zugekehrten Langseite stehen. Ungefähr in 2 Drittel der Höhe ist ein Querdraht gezogen; in dem untern Theil der senkrechten Drähte sind 5 Kugeln, deren jede 1 bedeutet, in dem obern 2, deren jede 5 darstellt, so daß also in dem ganzen Draht 15 Einheiten enthalten sind, was eigentlich für ein Sechzehnersystem passen würde. Es soll aber auch Suan-pan geben, die, wie der römische Abacus, unten 4 und oben 1 Kugel, die 5 bedeutet, enthalten, die zwar systematisch richtiger sind, aber in der Praxis weniger bequem gefunden werden.

Das Ziffersystem der Inder hat auf die Rechenkunst der ganzen gebildeten Welt der Jetztzeit den entschiedensten Einfluß gehabt. Die älteste Methode der Zahlenbezeichnung in den Sanscritsprachen war, wie bei den semitischen Völkern und den Griechen, die alphabetische. (Prinsep, Essays on Indian antiquities, II. 10.) Mit ihren 25 Consonanten bezeichneten sie der Reihe nach die Zahlen von 1—25; mit den Halbvocalen und Sibilanten die Zehner 30, 40—100; die Vocale multipliciren den Werth der andern Buchstaben, bei denen sie stehen, und zwar der erste mit 100, der zweite mit 100^2 u. s. f., der 8te mit 100^8, so daß die 3 Buchstaben h an (h = 100, an = 100^8) die ungeheure Zahl $100 . 100^8 = 1$ Trillion bezeichnen. Nebeneinandergestellte Consonanten sind additiv zu nehmen. Die Aussprache war gegenüber der griechischen und lateinischen viel einfacher, da sie für die Potenzen von 10, wahrscheinlich bis zu 1 Billion hinauf, besondere Namen hatten. Diese Numeration soll sich bis in die ersten Jahrh. unserer Zeitrechnung erhalten haben (S. Lassen, Zeitschrift f. d. Kunde des Morgenlandes, II. Bd.). Eine andere Art der Zahlenbezeichnung entdeckte der dänische Sprachforscher Rask in der singalesischen Sprache; sie hat 9 Zeichen für die ersten Einheiten, 9 für die ersten Zehner und je eines für 100 und 1000. Die Vielfachen der letzteren Zahlen wurden durch Factoren ausgedrückt, die man vor sie hin-

ſtellte; 3456 wird man alſo geſchrieben haben: 3 1000 4 100 50 6. In mehreren dieſer Zeichen hat man die Anfangsbuchſtaben der entſprechenden Zahlwörter erkannt. (Zeitſchrift f. d. Kunde des Morgenl. 4, S. 76.) Da aber Ceylon ſeine Cultur etwa um 500 v. Chr. (Ebendaſ. S. 77) von dem indiſchen Feſtland erhalten hatte, ſo ſtammt dieſe alte Numerationsweiſe wohl auch von daher. Auch hat Prinſep (Essays on Indian antiquities, II. S. 70) eine ganz ähnliche auf indiſchen Münzen und Inſchriften entdeckt. Die 3 erſten Einheiten werden durch ebenſoviele Striche dargeſtellt; die übrigen Zeichen ſeien mehr oder weniger freie Umriſſe der einheimiſchen alphabetiſchen Buchſtabenreihen. (Thomas, Journal asiatique II, 383). Aber dieſe Numeration enthielt noch nicht das moderne Zahlenſyſtem (Thomas, ibid. 383); denn man hat nicht blos 9, ſondern bereits 28 Ziffern entdeckt, von denen noch nicht alle beſtimmt ſind, aber keine Spur von einer Null. Thomas ſtellt in dem genannten Journal (S. 379) 23 zuſammen: 9 für die Einheiten, 9 für die Zehner; ferner je eines für 100, 200, 300; 1000 und 3000. Wie weit hinauf dieſe Zeichen gehen, weiß man noch nicht; aber man hält es für wahrſcheinlich, daß, wie für viel höhere Potenzen beſondere Namen, ſo auch beſondere Zeichen gebraucht worden ſeien (Thomas, Journ. asiat. S. 380). Der Zeitraum, in welchem dieſe Numeration nachgewieſen iſt, umfaßt einige Jahrhunderte vor u. nach Chr. (Ebendaſ. 387 ff.) Man findet die Zahlen auf Münzen und Inſchriften ſo dargeſtellt, daß die Ziffern nach ihrem ſteigenden Ordnungswerthe auf einander folgen. (Thomas, ibid. II, 381); auch die ungeheuren Zahlen, die in mathematiſchen und noch häufiger in religiöſen Schriften vorkommen, ſind nach Potenzen von 10 geordnet (Weber, Jahrb. der deutſch. Orient. Geſellſchaft, Bd. XV. S. 132 ff.); da man für dieſe beſondere Namen und Zeichen hatte und ſie immer in der gleichen Reihenfolge las, ſo mußte ſich am Ende der Ordnungswerth der Ziffern, wenn ſchon jedes Zeichen an ſich allein ſtehend ſeinen vollen Werth durch ſich ſelbſt anzeigte, an ihre gegenſeitige Stellung hängen und ſich gewißermaßen damit identificiren; dies gieng um ſo leichter, als man, wie es ſcheint, in jeder Stelle immer nur ein einheitliches Zeichen hatte, indem man auch Vielfache der Potenzen von 10 durch Modificationen an der Hauptfigur auszudrücken ſchien; ſo iſt $q = 1000$, aber $q_{=} = 3000$; ähnlich iſt es bei den Hundertern. Dieſe Numerationsmethode bereitete die Poſitionsarithmetik vor. Nichtsdeſtoweniger war der letzte Schritt noch ein gewaltiger und die Inder haben ſich den unſterblichen Ruhm erworben, ihn gemacht zu haben. Ueber den Werth der neuen Erfindung ſpricht ſich Laplace folgendermaßen aus: „Der Gedanke, alle Quantitäten durch 9 Zeichen auszudrücken, indem man ihnen zugleich einen abſoluten und einen Stellenwerth giebt, iſt ſo einfach, daß man ebendeshalb nicht genug anerkennt, welche Bewunderung er verdient. Aber eben dieſe Einfachheit und die Leichtigkeit, welche die Methode dem Rechnen gewährt, erheben das arithmetiſche Syſtem der Inder in den Rang der nützlichſten Entdeckungen. Wie ſchwer es aber war, eine ſolche Methode aufzufinden, kann man daraus entnehmen, daß ſie dem Genie des Archimedes und des Apollonius von Perga, zwei der größten Geiſter des Alterthums, entgangen war". (S. Crelle, Journal für Mathematik 4, 207.) Wer den tiefſinnigen, ſyſtematiſirenden Geiſt des indiſchen Volks, ſeinen hohen wiſſenſchaftlichen Ruf im Alterthum (davon hieß Indien die Pflanzſchule der Wiſſenſchaften, Libri I, 120), ſeine große Vorliebe für mathematiſche Speculationen (Wöpke, Journal asiat. 1863. I, 248), ſeine eminente Befähigung dazu und ſeine großen Leiſtungen darin bedenkt, muß eine ſolche That desſelben an ſich ſchon für möglich halten. Daß den Indern aber dieſe großartige, das ganze Gebiet der Arithmetik und der Mathematik überhaupt umgeſtaltende Erfindung wirklich zukommt, geht zunächſt daraus hervor, daß die Orientaliſten in den 9 indiſchen Ziffern die Grundzüge der Anfangsbuchſtaben der entſprechenden Zahlwörter gleichen Werths erkannt haben. (S. Prinſep II, S. 70. Benſey, Erſch und Gruber, Art. Indien, S. 264; Weber, akademiſche Vorleſungen, p. 228; Wöpke, Journal asiatique, 1863. I, 73.). Dann ſchreiben ſie ſich die Er-

findung auch ſelbſt zu; ein arabiſcher Schriftſteller (ſ. Montucla I, 376) ſagt, die Inder rühmen ſich dreier Dinge: des Buchs Kalilah und Dimna (der arab. Bidpai und unſer Reineke Fuchs), ihrer Rechenkunſt und der Erfindung des Schachſpiels. Aber nicht nur ſie ſelbſt, ſondern eine ganze Reihe auswärtiger, namentlich arabiſcher Schriftſteller vom 8. Jahrh. an, erkennen ihnen einſtimmig die Ehre der epochemachenden That zu. Der Angelpunct der Poſitionsarithmetik iſt die Null; von dieſer ſagt Brockhaus (Ztſchr. f. d. Kunde des Morgenl. 4. Bd. 78.), ſie ſei eine echt indiſche Erfindung; es liege ihr der Gedanke zu Grunde, dem Nichts einen Werth zu geben, und durch das Nichtſein erſt die Vollendung des Etwas zu bewirken. Ueber die Zeit der Erfindung gehen die Anſichten ziemlich weit aus einander. Brockhaus ſetzt den erſten Gebrauch der Null in das 1.—4. Jahrh. n. Chr. (Ztſchr. f. d. Kunde des Morgenl. 4, 83.); man findet ſie jedenfalls in aſtronomiſchen Werken aus dem 4. und 5. Jahrh. Wöpke führt aus einem um 504 n. Chr. geſchriebenen Werke die Zahl 4'320000 ſo bezeichnet an: Vier Leeren (Nullen), Zahn (32), Ocean (4). Die Inder ſchrieben bekanntlich auch ihre mathematiſchen Werke in gebundener Form; um nun für ihre Verſe eine größere Auswahl von Zahlwörtern zu haben, bezeichneten ſie gewiße Zahlen mit den Namen von Dingen, die gerade ſo oft vorkommen, als die Zahl Einheiten hat. So bedeutet im arithmetiſchen Sinn z. B. Erde oder Mond 1; Augen 2; 3 alles, was gerade dreifach vorhanden iſt oder 3 enthält; Beda 4, weil er aus 4 Büchern beſteht; Zahn 32, weil der Menſch 32 Zähne hat; Meer 4. Die Zahl 23238 iſt nach dieſer Bezeichnungsweiſe: Schlange (8), Feuer (3), Paar (2), Feuer, Paar. Da in dem erſten Beiſpiel die Null oder das Leere genannt iſt, und die Zahlen überhaupt nach ihrem Stellenwerth auf einander folgen, ſo ſetzt dieſe Bezeichnung die Erfindung der Poſitionsarithmetik voraus. Thomas (Note on Indian numerals, Journ. asiat. 1863) verſetzt ſie in die Zeit vom 4—7. Jahrh. und bemerkt, daß die neuen indiſchen Ziffern mit Stellenwerth nicht vor dem 7. Jahrh. nachweisbar ſeien, was ſich wohl daraus erklärt, daß in Schriftwerken die Zahlen gewöhnlich mit Worten ausgedrückt ſind. In die Rechenkunſt der Inder bekommen wir einen Einblick durch die Werke des Brahmegupta, Arithmetik und Algebra (im 7. Jahrh. nach Chr.), und des Bhascara (im 12. Jahrh. n. Chr.), die A. Colebrooke aus dem Sanscrit ins Engliſche überſetzt hat. Die Arithmetik des erſteren enthält: Bruchrechnung, Zins- und Geſellſchaftsrechnung, die Regel de Tri, Proportionen, Progreſſionen, Berechnungen von Dreiecken und Vierecken, ſtereometriſche Aufgaben, Berechnungen nach dem Schatten und in einem Anhang Regeln der Multiplication, des Quadrirens und Quadratwurzelausziehens aus ganzen und gemiſchten Zahlen. Das Wenige, was über die Grundrechnungsarten mitgetheilt wird, reicht hin, um den Leſer zu überzeugen, daß hier ein ganz anderer Geiſt herrſcht, als bei den Abaciſten. Man ſieht, daß ſich der Verfaſſer der allgemeinen Geſetze mehr bewußt iſt und deshalb die Operationen mit größerer Freiheit und Mannigfaltigkeit ausführt. So werden mehrere Arten zu multipliciren angegeben, und an dem Beiſpiel 235 . 288 gezeigt. 1) Der Multiplicand wird ſo oft wiederholt geſetzt, als der Multiplicator Stellen (integrant portions) hat. Dann multiplicirt man mit dieſen einzeln und addirt die Producte. Die Form der Ausführung iſt dieſe:

235	2	470
235	8	1880
255	8	1880
		67680

2) Der Multiplicand wird ſo oft wiederholt, als man (nach Belieben) in dem Multiplicator Summanden (component parts) angenommen hat. Hier iſt 288 ganz willkührlich, ohne daß dadurch ein Rechenvortheil erzielt würde, zerlegt in 9 + 8 + 151 + 120 und die Ausführung geſtaltet ſich ſo:

235	9	2115
235	8	1880
235	151	35485
235	120	28200
		67680.

3) Kann man, wie der Commentator hinzuſetzt, den Multiplicator in Factoren zerlegen und der Reihe nach damit multipliciren, eine oft ſehr bequeme Form, welche jedenfalls den Vortheil gewährt, daß ſie die Addition erſpart. 4) Kann man den Multiplicator unter den Multiplicanden ſetzen, und von links nach rechts oder von rechts nach links multipliciren, wobei aber der Multiplicator immer wiederholt wird. Der Anſatz war:

235
288
288
288

Man multiplicirte nun zuerſt 200 im Multiplicanden mit 288, dann 30 ꝛc., und konnte dabei anfangen mit 2 . 2 oder mit 8 . 2; das Product ſcheint oberhalb hingeſchrieben worden zu ſein; ſo geſchah es wenigſtens bei den Arabern, für uns ein höchſt unbequemes Verfahren; rechnete man aber auf einer mit Sand oder Staub beſtreuten Tafel, wo man die nicht mehr brauchbaren Ziffern leicht verwiſchen und durch andere erſetzen konnte, ſo wurde die Unbequemlichkeit vermindert; fieng man mit dem zu unterſt ſtehenden Multiplicator von rechts nach links an zu multipliciren, ſo nähert ſich das Verfahren dem jetzt gebräuchlichen, das man, merkwürdigerweiſe, in ſeiner einfachen Form weder bei den Indern noch bei den Arabern findet. 5) Hat man den Multiplicator zu groß oder zu klein genommen, ſo multiplicirt man den Multiplicanden mit dem Ueberſchuß oder mit dem Mangel und ſubtrahirt oder addirt dieſes Product. Dieſes Verfahren beruht auf den beiden Formen: $27 . 28 = 27 (30 - 2) = 27 . 30 - 27 . 2$ und $27 . 28 = 27 (25 + 3) = 27 . 25 + 27 . 3$; der Commentator ſetzt zwar voraus, daß man aus Irrthum zu viel oder zu wenig genommen habe; denn er fügt hinzu, man ſolle dem irrenden Rechner mit dem richtigen Reſultat einen Verweis geben; allein man kann dieſes Verfahren oft mit Vortheil auch abſichtlich wählen.

Für das Dividiren wird eine ähnliche Regel aufgeſtellt: Der Quotient eines Dividenden durch einen um eine angenommene Zahl vermehrten oder verminderten Diviſor wird im Sinn behalten, dann mit der angenommenen Zahl multiplicirt und durch den urſprünglichen Diviſor dividirt, und der Quotient dieſer Diviſion, addirt oder ſubtrahirt von der zuerſt erhaltenen Zahl, iſt der richtige Quotient. Als Beiſpiel wird angeführt 300 : 20; der Diviſor wird um 4 vermehrt und man erhält $300 : 24 = 12\frac{1}{2}$; dieſer Quotient mit 4 multiplicirt giebt 50 und dieſes Product durch 20 dividirt giebt $2\frac{1}{2}$, was, zu $12\frac{1}{2}$ addirt, 15, den wahren Quotienten giebt. Hätte man aber den Quotienten um 4 kleiner angenommen, ſo wäre die Diviſion $300 : 16 = 18\frac{3}{4}$; dies mit 4 multiplicirt, giebt 75, was mit 20 dividirt $3\frac{3}{4}$ ausmacht; zieht man dieſe von $18\frac{3}{4}$ ab, ſo erhält man wieder den wahren Quotienten 15. Während im letzteren Fall mit einer Summe, nämlich mit 16 + 4, wird im erſten mit einer Differenz, nämlich $24 - 4 = 20$ dividirt.

Die Bruchlehre, mit der Brahmegupta ſeine Arithmetik beginnt, wird in 4 Sätzen abgemacht. (Zähler und Nenner werden, wie bei uns, unter einander geſtellt, aber nicht durch einen Strich getrennt; $\frac{2}{3} = \frac{2}{3}$; bei gemiſchten Zahlen ſtehen die Ganzen oben; $7\frac{2}{3} = \frac{7}{\frac{2}{3}}$). 1) Zähler und Nenner mit dem entgegengeſetzten Nenner multiplicirt, führt auf gleiche Benennung zurück. Bei der Addition werden die Zähler vereinigt, bei der Subtraction nimmt man ihre Differenz. 2) Ganze werden mit den Nennern multiplicirt und die Zähler addirt (d. h. wenn man gemiſchte Zahlen in

unechte Brüche verwandeln will). 3) Das Product aus den Zählern getheilt durch das Product aus den Nennern ist Multiplication. 4) Beide Ausdrücke (Brüche) gleichnamig gemacht, Nenner und Zähler des Divisors versetzt (d. h. den Divisor umgekehrt) und dann wird der Nenner des Dividenden mit dem Nenner und sein Zähler mit dem Zähler (des Divisors) multiplicirt. So Division." Hier ist entweder das Gleichnamigmachen überflüssig, oder wenn das geschehen ist, so hat man bloß noch die Zähler zu dividiren. — Erläuterungen werden keine gegeben, aber Uebungsaufgaben fehlen nicht; z. B. Sag mir schnell, was die Oberfläche eines Oblongums ist, in welchem die Seite (Länge) $10^1/_2$ und das Aufrechte (Höhe) 70 Sechstel ist. Von einem Rechteck, dessen Fläche $122^1/_2$ und dessen Seite $10^1/_2$ ist, sag mir das Aufrechte. Für vereinigte Addition und Multiplication: die Hälfte von $^1/_4$, $^1/_6$ von $^1/_4$, $^1/_{12}$ von $^1/_4$, $^1/_2$ von $^{10}/_4$, $^1/_2$ von $^7/_4$ und dazu noch $^2/_{10}$, sagt schnell, wie hoch sich das beläuft. Es ist die Summe, die wir beständig einem gelehrten Astronomen bezahlen. Ferner: Ein kleiner Knabe erhält von einem Kaufmann $^1/_4$ von einem Goldstück, kauft dafür Waaren und handelt damit 6 Tage lang; er nimmt in dieser Zeit mit Auslage und Gewinn einen Preis ein, welcher an jedem Tage beziehungsweise der ursprünglichen Summe und ihrer Hälfte, ihrem Drittel, Viertel, Fünftel, Sechstel und Siebentel gleich ist. Wie groß ist der Erlös? Auflösung: die Voraussetzung wird in Zahlen dargestellt, indem der Rechner die Brüche $^1/_4$, $^1/_2$ ꝛc. unter einander schreibt. Dann heißt es weiter: „der Nenner 4 multiplicirt mit dem Nenner 2 macht 8; der obere Zähler 1 multiplicirt mit dem Nenner 2, addirt zu seinem eigenen Zähler giebt 3; das Resultat ist $^3/_8$; Erlös des 1. Tages. In gleicher Weise verfährt man dann mit $^1/_3$ und $^1/_2$ u. s. f. bis zu $^1/_7$. Der Erlös des Knaben ist 1, Betrag des ganzen Goldstückes, dessen vierten Theil er von einem Kaufmann erhalten hatte". Zur Einübung der Bruchdivision wird eine Aufgabe gestellt, die unter verschiedenen Formen in allen unsern algebraischen Beispielsammlungen vorkommt: In welcher Zeit werden 4 Springbrunnen, zugleich steigend, eine Cisterne füllen, wenn sie dieselbe einzeln der Reihe nach in 1, $^1/_2$, $^1/_3$, $^1/_4$, $^1/_5$ Tag voll machen? Ansatz und Auflösung sind so gestaltet:

Annahme: 1 1 1 1 (d. h. 1 Cisterne):
einzeln dividirt durch: 1 $^1/_2$ $^1/_4$ $^1/_5$
giebt: $^1/_1$ $^2/_1$ $^4/_1$ $^5/_1$. Die Summe hievon ist 12; so oft wird die Cisterne in 1 Tag gefüllt; nun, nach der Regel von drei (de tri), wenn so viele Füllungen in 1 Tag stattfinden, in welcher Zeit 1?

Annahme: $^{12}/_1$ | $^1/_1$ | $^1/_1$, d. h. $12 : 1 = 1 : x$. Antwort: $^1/_{12}$. In diesem Theil des Tages werden alle Springbrunnen zugleich die Cisterne füllen.

Die Regel de tri selbst wird in 4 Sätzen vorgetragen: 1) In der Regel de tri, (in der vorkommen) Argument (Grund, Ursache, überhaupt das, was etwas hervorbringt), Frucht, Forderung, muß der erste und letzte Ausdruck ähnlich sein; Forderung, multiplicirt mit der Frucht (d. h. das 2 mit dem 3 Glied) und dividirt durch das Argument (das 1 Glied), giebt das Product, d. h. die gesuchte Zahl. 2) In der umgekehrten Regel von 3 Ausdrücken ist die Antwort Frucht und Argument (das 1 und 2 Glied) dividirt durch die Forderung (3 Glied). Die Schwierigkeiten, welche der Ansatz bei Aufgaben mit umgekehrten Verhältnissen darbietet, ist auf diese Art vermieden, indem man die 3 Glieder in der gewöhnlichen Aufeinanderfolge der directen Regel de tri niederschreibt und dann die Glieder der vollständigen Proportion von rechts nach links liest, wodurch das 3 zum ersten und das erste zum 3 gemacht wird. 3) Im Fall von mehr (als 3) ungeraden Ausdrücken bis zu 11 findet Uebergang der Frucht auf beiden Seiten statt. 4) Das Product der zahlreicheren Ausdrücke auf einer Seite dividirt durch das des wenigeren auf der andern muß als Antwort genommen werden. Bei allen Brüchen findet Uebergang der Nenner in gleicher Weise auf beiden Seiten statt. Um 3 und 4 zu erklären, bedarf es eines Beispiels.

Der Commentator giebt folgendes: Das Intereſſe von 100 auf 3 Monate iſt 10; gebt das von 60 auf 5 Monate an. Der Anſatz iſt: Angabe 3 5
100 60
10

Antwort: 10. Verſetzt man 10, heißt es weiter, auf die zweite Seite, ſo hat ihr Product einen Ausdruck mehr, welches, getheilt durch das der wenigeren (auf der anderen Seite), nämlich 300, das Intereſſe 10 für 5 Monate giebt. Um ſich den Anſatz und die Ausrechnung zu erklären, darf man nur die aus der Aufgabe folgende Proportion $\frac{3 \cdot 100}{10} = \frac{5 \cdot 60}{x}$ bilden, woraus ſich ergiebt $x = \frac{5 \cdot 60 \cdot 10}{3 \cdot 100}$, welcher Quotient der Regel entſpricht.

Der indiſche Anſatz, welcher dem reeſiſchen auffallend ähnlich iſt, hat den Vortheil, daß man eigentlich nur die Aufgabe in Form der beiden Reihen hinzuſchreiben brauchte. Man hatte ſich dann blos zu merken, welches Glied auf die andere Seite hinübergeſchafft werden mußte, ein Vorgang, der bei dem reeſiſchen Satz wegfällt. Der Mechanismus iſt aber bei der einen Form ſo groß als bei der andern.

Den übrigen Inhalt der Arithmetik des Brahmegupta müßen wir übergehen, aber noch erwähnen, daß auch die ſechzigtheiligen Brüche darin vorkommen; ob ſie die Inder von den Griechen oder dieſe von jenen bekommen haben, iſt noch zu ermitteln.

Die Arithmetik des Bhascara, Lilavati, d. i. reizend, köſtlich betitelt, deren Abfaſſung in die Mitte des 12. Jahrh. fällt (Colebrooke, Dissertation III.), hat große Aehnlichkeit mit der des Brahmegupta, iſt aber vollſtändiger. Die Regeln ſind wenig zahlreich, kurz, ohne Beweiſe; der Gang der Ausrechnungen wird durch beſtimmt gefaßte und allgemein gehaltene Angaben bezeichnet. Bei der Multiplication insbeſondere überraſcht wieder die Mannigfaltigkeit der Formen. Die Einleitung, welche Erklärungen der Münzen, Maße und Gewichte enthält, beginnt mit einer frommen Herzensergießung des Verfaſſers, an die ſich eine naive Beurtheilung ſeines eigenen Werkes anſchließt. „Nachdem ich mich, ſagt er, vor der Gottheit gebeugt habe, deren Haupt ähnlich dem eines Elephanten iſt, deren Füße mit Göttern verziert ſind; die, wenn ſich der Gedanke zu ihr erhebt, ihre Getreuen von Noth befreit und ihren Verehrern Glückſeligkeit verleiht, lege ich dieſes leichte Rechnungsverfahren dar, wonnevoll durch ſeine Eleganz, klar durch die bündige, weiche, ſprachrichtige und den Gelehrten wohlgefällige Rede.“ Die Abhandlung ſelbſt beginnt mit einer nochmaligen Erhebung ſeines Herzens zur Gottheit: „Gruß dem Ganeſa, ſtrahlend wie der blaue und fleckenloſe Lotus, und ſich ergötzend an der zitternden Bewegung der dunkeln Schlange, welche ſich ohn Unterlaß in ſeinem Hals herumwindet.“ In wie weit die Arithmetik des Bhascara obiges Selbſtlob verdient, kann nur jemand ermeſſen, der ſie in der Urſprache zu leſen verſteht. Doch hat die ganze Behandlung auch in der Ueberſetzung etwas eigenthümlich anziehendes, das aber bei einem kurzen Auszug nicht wohl fühlbar gemacht werden kann.

Die „wonnevolle Arithmetik“ beginnt mit der Numeration, bei welcher die Zahlſtellen, die „regelmäßig in zehnfacher Proportion“ von rechts nach links aufſteigen, von 1 bis 100 Tauſ. Billionen benannt werden. Dann folgen 8 arithmetiſche Grundoperationen, wozu außer den 4 Species noch das Potenziren und das Quadrat- und Cubikwurzelausziehen gerechnet werden. Die Addition und Subtraction erledigt der Verfaſſer mit dem kurzen Satz: Man nimmt die Summe oder die Differenz der Ziffern nach ihren Stellen von rechts nach links, oder von links nach rechts. Dann folgt ſogleich eine Aufgabe: Theure, verſtändige Lilavati, ſage mir, wenn du im Addiren und Subtrahiren geſchickt biſt, die Summe von 2, 5, 32, 193, 18, 10 und 100. Der Anſatz hat bei dem Commentator die Form:

Summe der Einheiten	2, 5, 2, 3, 8, 0, 0	20
— — Zehner	3, 9, 1, 1, 0	14
— — Hunderter	1, 0, 0, 1	2
Summe der Summen		360

Für die Multiplication giebt der Verfaſſer noch andere Formen an, als Brahmegupta, die er an folgender Aufgabe zeigt: Schöne, theure Lilavati, die du Augen haſt, wie ein junges Reh, ſage mir, welche Zahlen herauskommen bei 135 multiplicirt mit 12, wenn du die Multiplication durchs Ganze und durch Theile, durch Subdiviſion (d. h. durch Factoren), durch Abſonderung der Stellen, d. h. wenn man mit jeder Ziffer des Multiplicators den darüber geſchriebenen Multiplicanden multiplicirt, kennſt.

I.

	1	3	5
1	1	3	5
2	2	6	1 0
	1 6	2	0

Die Einheiten der Producte ſtehen unter, die Zehner über der Diagonale; die gleichnamigen Ziffern ſtehen immer zwiſchen je 2 Diagonalen und werden beim Zuſammenzählen addirt.

II.

12	12	12
1	3	5
12		60
3		6
1 6		2 0

III.

135	135	
1	2	
	270	
	135	
	1620	

IV.

135	20	2700
135	8	1080
		1620

In Nro. IV. wird ſtatt mit 12 mit der Differenz 20—8 multiplicirt. Die übrigen Formen hat auch Brahmegupta. Die Diviſion wird auch hier ungenügend mit dem Satz abgemacht: „Die Zahl, welche, mit dem Diviſor multiplicirt, auch die letzte Zahl des Dividenden ausgleicht (d. h. das Product dem Dividenden gleich macht), iſt Quotient in der Diviſion; wenn es angeht, verkleinere Diviſor und Dividenden mit derſelben Zahl und ſchreite zur Diviſion.“ Ein Commentator beſchreibt die Diviſion 1620 : 12, ohne eine beſtimmte Form anzugeben. „Die höchſten Stellen des Dividenden, 16, getheilt durch 12, geben den Quotienten 1 und 4 darüber; nun wird 42 die höchſte überbleibende Zahl; mit 12 getheilt, giebt ſie den Quotienten 3, welcher neben den vorhergehenden Quotienten geſetzt wird, bleibt 60: getheilt durch 12, giebt 5, und neben das frühere geſetzt, den ganzen Quotienten 135.“ Dieſes Verfahren ſtimmt im Princip ganz mit dem unſrigen überein.

Die Brüche werden behandelt, wie bei Brahmegupta. Die Beiſpiele ſind aber zum Theil verwickelter und erinnern, wie das folgende, an peſtalozziſche Aufgaben: $^1/_4$ von $^1/_{10}$ des $^1/_5$ von $^3/_4$ von $^2/_3$ der Hälfte eines Dramma wurde von jemand einem Bettler gegeben; ſag mir, wenn du in der Subdiviſion der Brüche bewandert biſt, wie viel der Geizhals gab? Alle 8 Operationen, welche mit den Ganzen vorgenommen werden, werden auch auf die Brüche angewendet. Auch die Null wird wieder den 8 Species unterworfen und das Ergebnis in beſondern Sätzen ausgeſprochen, z. B. In der Addition macht die Null die Summe der additiven Zahl gleich (d. h. läßt ſie unverändert); eine beſtimmte Zahl durch Null dividirt, ſagt der Commentator, wird unendlich groß ꝛc. Den allgemeinen Sätzen ſind Uebungsbeiſpiele hinzugefügt. Für Aufgaben, wo eine Zahl durch das Ergebnis beſtimmt werden ſoll, welches man ſchließlich durch eine Reihe von Operationen, die man nach einander mit ihr vorgenommen, erhalten hat, führt der Verfaſſer zwei neue Auflöſungsmethoden an, die Inverſion und die Poſition, oder wie man ſie ſpäter hieß, die Regula falſi; die erſtere wird in der Schule noch angewendet; die zweite, jetzt weniger gebraucht, fehlte früher faſt in keinem Rechenbuch bis ins 17 und 18 Jahrh. herein. Das Verfahren bei der Inverſion beſchreibt Bhascara ſo: „Willſt du eine Zahl finden, wenn eine gegeben iſt, ſo mache den Diviſor zu einem Multiplicator, dieſen zu einem Diviſor; das Quadrat zur Wurzel, dieſe zum Quadrat; verwandle negativ in poſitiv und poſitiv in negativ;“ d. h. von der gegebenen Zahl ausgehend, nimm Schritt für Schritt immer die entgegen-

geſetzten Operationen von denjenigen vor, welche man gemacht hat, um auf die gegebene zu kommen. Der Verfaſſer zeigt die Inverſion an folgender Aufgabe: „Niedliches Mädchen mit den bebenden Augen, ſage mir, wenn du die richtige Inverſionsmethode kennſt, welche Zahl, multiplicirt mit 3, addirt zu ¾ des Products, getheilt durch 7, reducirt durch Subtraction von ½ des Quotienten, dann multiplicirt mit ſich ſelbſt, 52 von dem Product abgezogen, vom Reſt die Quadratwurzel genommen, 8 addirt und die Summe durch 10 getheilt 2 giebt.“ In der Auflöſung werden zuerſt die Angaben geſetzt: Multiplicator 3, additiv ¾, Diviſor 7 ꝛc., und dann heißt es, wenn man vorſchriftsmäßig verfährt, ſo iſt die geſuchte Zahl 28. Zur Erklärung iſt weiter nichts geſagt. Wir würden etwa ſo auflöſen: die gegebene Zahl iſt 2; nach der Aufgabe iſt ſie der Quotient einer Diviſion, deren Diviſor 10 iſt, alſo iſt der Dividend 20; dies iſt eine Summe, deren einer Summand 8, der andere alſo 20—8=12 iſt. 12 iſt aber entſtanden durch Ausziehung der Quadratwurzel aus einer gewißen Zahl; dieſe muß demnach 144 ſein. Dies iſt der Reſt einer Subtraction, deren Subtrahend 52 iſt, folglich muß der Minuend 196 ſein ꝛc., bis man endlich 28, die geſuchte Zahl, erhält.

Die Regel der Poſition wird ſo beſchrieben: Irgend eine willkührlich angenommene Zahl wird behandelt, wie die vorliegende Aufgabe es beſagt; multiplicirt, dividirt, potenzirt oder um einen aliquoten Theil ihrer ſelbſt vermindert; mit dem was ſo herauskommt, wird das Product der gegebenen Zahl in die angenommene dividirt und der Quotient iſt die geſuchte Zahl. Z. B. „Aus einem Haufen reiner Lotusblüten wurde ⅕, ⅙ und ¼ beziehungsweiſe den Göttern Siwa, Viſchnu und der Sonne dargebracht. Die übrigen Lotusblumen wurden dem ehrwürdigen Lehrer gegeben; ſag ſchnell die ganze Zahl der Blumen.“ Die Auflöſung iſt kurz ſo gefaßt: „Annahme: ⅕, ⅙, ⅙, ¼. Nimmt man die Zahl 1 an und verfährt wie oben, ſo findet man 120.“ Zieht man von 1 die Summe der gegebenen Brüche = ¹¹⁴/₁₂₀ ab, ſo bleibt übrig ⁶/₁₂₀ = ¹/₂₀; dieſes ¹/₂₀ iſt nach der Aufgabe = 6; alſo iſt das Ganze = 120; man kann aber auch die Proportion bilden ¹/₂₀ : 1 = 6 : x, dann iſt x = 6 . 1 : ¹/₂₀ = 120, d. h. die geſuchte Zahl wird gefunden, wenn man die gegebene (6) mit der angenommenen 1 multiplicirt und das Product durch die Zahl dividirt, welche man erhält, wenn man die beliebig angenommene Zahl, die Poſition oder eigentlich Suppoſition, vorſchriftsmäßig behandelt hat. Hätte man ſtatt 1 irgend eine andere Zahl, z. B. m geſetzt, ſo müßte m mal mehr übrig bleiben als bei 1; im vorliegenden Fall alſo $\frac{m}{20}$ und man hätte nun wieder $\frac{m}{20} : m = 6 : x$, alſo wie nach der Regel $x = 6\,m : \frac{m}{20} = 120$.

Die Regel de tri behandelt Bhascara gerade wie Brahmegupta und es ſind ſogar die Aufgaben zum Theil dieſelben. Den Proportionen folgen verſchiedene Arten von praktiſchen Aufgaben, wie Zins-, Geſellſchafts-, Kaufs- und Allegationsrechnungen, an die ſich die Permutationen und Combinationen, die arithmetiſchen und geometriſchen Progreſſionen, geometriſche und ſtereometriſche Berechnungen, Buchſtabenrechnung und Algebra anſchließen. Die theoretiſche Behandlung wie die Auflöſung praktiſcher Aufgaben durch Proportionen, durch die Inverſion und Poſition, ſtimmt im ganzen mit Brahmegupta überein, ſo daß der Fortſchritt von dieſem bis zu Bhascara nicht bedeutend zu ſein ſcheint. — Die indiſche Rechenkunſt wurde zunächſt den benachbarten Arabern mitgetheilt. Im J. 773 kam eine Geſandtſchaft aus Indien an den Hof des Khalifen Almanſor zu Bagdad, der Friedensſtadt, und brachte neben aſtronomiſchen Tabellen wahrſcheinlich auch eine Abhandlung über die praktiſche Arithmetik dahin, die man für leicht, ſchnell und ſinnreich erklärte und die, wie ein ſpäterer arabiſcher Schriftſteller ſich ausdrückt, ein ſchöpferiſches Talent, überlegene Urtheilskraft und einen erfinderiſchen Geiſt beweiſe (Wöpke, 238 und 480). Auf dieſe Arbeit gründete ein berühmter arabiſcher Mathematiker, Mohammed Ben Muſa (in der

1. Hälfte des 9. Jahrh.), mit dem Beinamen Alkharizmi, weil er aus dem Dorf Kharizm ſtammte, ſeine weit verbreitete Arithmetik, in der es ausdrücklich heißt, daß die Inder die Numeration mit 9 Zeichen ausführen, die dazu dienen, die größte und die kleinſte Zahl auszudrücken, um Mühe und Arbeit zu erleichtern (Cantor S. 269). Alqindi aus dem 9. Jahrh. ſchrieb eine beſondere Schrift über die indiſche Arithmetik. Ein um 950 in Nordafrika lebender Schriftſteller führt eine frühere Arbeit von ſich über die indiſche Rechnung, unter dem Namen Gobâr oder Staubrechnung an (Reinaud bei Wöpke, 239); der berühmte arabiſche Arzt Avicenna (geb. 978) berichtet, er habe die indiſche Arithmetik bei einem Oelhändler in Bokhara gelernt. Darüber, daß die Araber ihre Rechenkunſt von den Indern erhalten haben, kann alſo wohl kein Zweifel ſein. Ungefähr in derſelben Zeit aber, in welcher ſie mit der indiſchen Wiſſenſchaft bekannt wurden, lernten ſie auch die griechiſchen Mathematiker kennen, weshalb es nicht zu verwundern iſt, wenn ſich auch Anſchauungen der letzteren in ihren Werken abſpiegeln. Wöpke (Journ. asiat. 1863. I. S. 489) führt eine Reihe arabiſcher Schriften an, welche auf die Abhandlung des Mohammed Ben Muſa folgten. Dieſe ſelbſt glaubt man in einer lateiniſchen Ueberſetzung oder Ueberarbeitung des engliſchen Mönchs Adelhard von Bath, aus der 1. Hälfte des 12. Jahrh., der wiſſenſchaftliche Reiſen nach Spanien, Aegypten und Arabien gemacht hatte, wieder zu erkennen (Cant. 268, Wöpke, S. 481). Da uns der Text nicht zugänglich geworden iſt, ſo theilen wir nach Cantor die Inhaltsanzeige mit. Zuerſt wird die Numeration mit den 9 Ziffern und der Null ausführlich beſprochen; hierauf kommen 6 Species: das Addiren, Subtrahiren, Mediren (d. i. Diviſion durch 2), das Dupliren (Multiplication mit 2), das Dividiren und endlich die ſechzigtheiligen Brüche. Beim Addiren, Subtrahiren und Dupliren wird links, beim Mediren aber rechts angefangen, alſo in einer unſerem Verfahren entgegengeſetzten Ordnung. Neu iſt die Neunerprobe, die wir weder bei Brahmegupta noch bei Bhascara gefunden haben. Wöpke, Journal asiatique, 1, 150, meint, ſie ſei indiſchen Urſprungs, Taylor (ſ. Gerhardt, Maximus Planudes S. V) ſagt aber, die Hindus ſcheinen ſie nicht gekannt zu haben; poſitive Beweiſe für die eine oder die andere Anſicht kennen wir nicht; aber man wird muthmaßlich ſagen können, daß die Erfindung der Neunerprobe mehr den Indern mit ihrem feinen Zahlenſinn, als den Arabern zuzutrauen ſei. Unter den von Wöpke angeführten arabiſchen Schriften befindet ſich auch eine von Ali Ibn Ahmed Almaçawi aus dem 11. Jahrh. In 4 Büchern werden die Grundoperationen bis zum Wurzelausziehen 1) mit ganzen Zahlen, 2) mit Brüchen, 3) mit Ganzen und Brüchen und 4) mit den Graden und Minuten (d. h. den ſechszigtheiligen Brüchen) gelehrt, ohne aber, wie der Verfaſſer bemerkt, die Regeln durch geometriſche Demonſtrationen zu begründen, um nicht zu weitläufig zu werden. Wir begnügen uns, ein paar Rechenformen hervorzuheben, denen wir hier zum erſten Mal begegnen, die aber ohne Zweifel viel älter ſind und wahrſcheinlich ſchon in der indiſchen Literatur nachgewieſen werden können. Die Multiplication $324 \cdot 753 = 243972$ wird folgendermaßen ausgeführt:

4 3
30 9
297 7
2 1596 2
324
753
753
753

Die oben am Rand herumſtehenden größeren Ziffern ſtellen das Product dar; die von ihnen eingeſchloſſenen kleineren ſind ſolche, die im Laufe der Ausrechnung auf der mit Staub bedeckten Tafel, deren man ſich wohl urſprünglich dabei bediente, nach und nach wieder verwiſcht und ſchließlich durch die Randzahlen in gerader Linie erſetzt wurden; der Multiplicator 753 wird ſo oft geſetzt, als der Multiplicand Summanden hat, und zwar ſo, daß ſeine Einheiten jedesmal unter den zu multiplicirenden Summanden zu ſtehen kommen, um darnach die Stellen der Ziffern im Product leicht zu beſtimmen. Die Operation fängt links an mit $7 \cdot 3 = 21$; dann kommt $5 \cdot 3 = 15$; 5 ſteht über dem Multiplicator 5, und 1 wird zu dem 1 in 21 addirt, woher das 2 kommt, das über dem 1 ſich befindet, auf der Staubtafel aber an die Stelle des 1 geſetzt wurde; zuletzt hat man $3 \cdot 3 = 9$, unmittelbar über

3; ſo iſt nun 3 mit 753 multiplicirt; auf ähnliche Weiſe geſchieht dies bei den 2 übrigen Summanden. Eine andere Multiplicationsform iſt die mit Parallelogrammen, die oben ſchon erwähnt worden iſt, nur gehen hier die Diagonalen von links oben nach rechts unten. Als Diviſionsbeiſpiel wird 2852 : 12 gegeben und ſo ausgeführt:

12	
498	
237	237
2852	8
12	12
12	
12	

Dieſes Verfahren entſpricht unſerem Ueberſichdividiren, nur ſind hier die verrechneten Ziffern nicht durchſtrichen. Die Ganzen des Quotienten ſtehen 2 mal, zuerſt über dem Dividenden und dann auf der Seite, in der gemiſchten Zahl $237^{8}/_{12}$, die den Geſammtquotienten darſtellt und nach indiſcher Weiſe geſchrieben iſt; der Diviſor iſt bei jeder Partialdiviſion unter dem Dividenden nach rechts vorgerückt. Bei der Multiplication des Quotienten mit dem Diviſor geht man von links nach rechts, ſubtrahirt ſogleich jedes Theilproduct und ſchreibt den Reſt an ſeine Stelle über den Dividenden. Man fängt alſo an: $2 . 1 = 2$, von 2 abgezogen bleibt Nichts; $2 . 2 = 4$, von 8 abgezogen bleibt 4, was in gleicher Linie über 8 ſteht; bei der nächſten Diviſion iſt der Dividend 45; der Quotient 3; man multiplicirt nun wieder $3 . 1 = 3$, von 4 abgezogen bleibt 1, was über 4 geſetzt wird; $3 . 2 = 6$, von 15 abgezogen bleibt 9 ꝛc.

„Die Eſſenz der Rechenkunſt von Mohammed Beha-eddin den Alhoſſain aus Amul (in Syrien); arabiſch und deutſch herausgegeben von Dr. H. F. Neſſelmann, Berlin bei G. Reimer 1843", aus dem 16. Jahrh., kann gewißermaßen als Schlußſtein der bisherigen Entwicklung der arabiſchen Rechenkunſt angeſehen werden, inſofern das Buch heute noch in Vorderaſien und namentlich in Indien in großem Anſehn und das einzige Schulbuch für die Algebra ſei, die auch darin enthalten iſt. Es ſoll, nach des Verfaſſers Plan, das Nothwendigſte der Rechenkunſt erhalten, „deren Weſen ſo erhaben, deren Rang ſo hoch, deren Aufgaben ſo zierlich, deren Beweiſe ſo feſt ſind." Der Anfang wird gemacht „Im Namen Gottes, des Barmherzigen, des Erbarmers; — deſſen Gnadenſonne keine Zahl begränzt und deſſen ohne Ende wiederholte Theilungen zu keinem Ende führen; nach welchem (ſich nennen darf) der Arme in Vergleich zu Gott, dem reichen, Beha-eddin Mohammed, Sohn des Alhoſſain aus Amul, den Gott der Erhabene möge ſprechen laſſen, was ſich als wahr erweist am Tage, da Rechnung abgelegt wird." Nach einer kurzen Einleitung, welche den Begriff der Zahl und der Rechenkunſt entwickelt, werden die früher ſchon genannten Species in ganzen Zahlen dargeſtellt. Beim Addiren und Dupliren, Subtrahiren und Addiren, gehen die Operationen von rechts nach links; es wird aber bemerkt, daß man ſie auch nach der entgegengeſetzten Richtung vornehmen könne, was übrigens wegen des Wegſtreichens und Corrigirens unnütze Weitläuftigkeiten veranlaſſe. Der Verf. zeigt das letztere Verfahren an folgenden Beiſpielen:

1. Addition.

5	3	7	3	2
	4	1	7	9
		1	0	5
5	7	9	0	6
	8	0	1	

2. Verdopplung.

2	5	0	6	7
4	0	0	2	4
5		1	3	

3. Halbirung.

1	3	6	5	4
	1	3	2	2
	6	8		7

Die Multiplication iſt wieder mit großer Ausführlichkeit behandelt. Es werden namentlich bei 2 Factoren alle möglichen Fälle unterſchieden, z. B. Einer mal Einer, Nichteiner mal Nichteiner, z. B. 70 . 900; einfache mal zuſammengeſetzte Zahlen ꝛc. Intereſſant ſind für uns „die eleganten Regeln, welche zur Auflöſung ausgezeichneter Aufgaben führen." Wir begegnen ihnen wieder bei den chriſtlichen Schriftſtellern des

Abendlandes, vom 15. Jahrh. an; ihr Zweck war zum Theil, die Erlernung des Einmaleins wenigſtens für die höheren Einheiten zu umgehen; praktiſch gewähren ſie keinen beſondern Vortheil, indem man ſich viel leichter mit dem Einmaleins, als mit dieſen Regeln vertraut macht. Doch haben ſie wirklich etwas elegantes und deshalb wollen wir einige davon anführen. Beweiſe giebt das Buch nicht. 1) Regel für die Multiplication zweier Zahlen zwiſchen 5 und 10. Nimm den einen Factor 10fach und ſubtrahire davon das Product desſelben in den Ueberſchuß der Zahl 10 über den andern Factor. Es ſei z. B. 8 mit 9 zu multipliciren; man ſubtrahirt von 90 das Product 9 . 2, oder von 80 das Product 8 . 1, ſo iſt der Reſt in beiden Fällen 72. Die Richtigkeit der Regel ergiebt ſich leicht, wenn man den einen oder den andern Factor als Differenz darſtellt. $8 . 9 = (10 - 2)\ 9 = 90 - 2 . 9 = 10 . 9 - (10 - 8) . 9$; dieſe Form entſpricht genau der Regel. 2) Addire die beiden Factoren, nimm den Ueberſchuß der Summe über 10 zehnfach und dazu addire das Product der Ueberſchüſſe von 10 über jeden Factor. So findet man 7 . 8, indem man 7 und 8 addirt, giebt 15; den Ueberſchuß über 10 mit 10 multiplicirt giebt 50; dazu $2 . 3 = 6$, d. h. die Ergänzung beider Zahlen zu 10 mit einander multiplicirt giebt 56. Denn: $8 . 7 = (10-2)\ (10-3) = 10 . 10 - 2 . 10 - 3 . 10 + 2 . 3 = 10 . 10 - (10-8)\ 10 - (10-7)\ 10 + 2 . 3 = 10 . 10 - 10 . 10 + 8 . 10 - 10 . 10 + 7 . 10 + 2 . 3 = (8 + 7 - 10)\ 10 + 2 . 3$, wie die Regel es beſagt. 3) Um mit Einern in eine Zahl zwiſchen 10 und 20 zu multipliciren, addire man wieder die beiden Factoren, nehme den Ueberſchuß dieſer Summe über 10 zehnfach und ſubtrahire hievon das Product aus der Ergänzung der kleinern Factoren zu 10, in die Einheiten der größern. Es ſei 8 . 14 zu ſuchen. Es iſt $8 . 14 = (10 - 2)\ (10 + 4) = 10 . 10 - 2 . 10 + 4 . 10 - 2 . 4 = 100 - (10 - 8)\ 10 + (14 - 10)\ 10 - 2 . 4 = 100 - 100 + 8 . 10 + (14 - 10) . 10) - 2 . 4 = (8 + 14 - 10)\ 10 - (10 - 8)\ 4$, welche Form der Regel gemäß 112 giebt. 4) Um 2 Zahlen zwiſchen 10 und 20 zu multipliciren, wie z. B. 12 . 13, addirt man die Einer des einen zum ganzen andern Factor, nimmt die Summe zehnfach und addirt dazu das Product der Einer in die Einer. Man nimmt alſo $12 + 3$ oder $13 + 2 = 15$; $15 . 10 = 150$, dazu addirt $2 . 3 = 6$ giebt 156. Denn: $12 . 13 = (10 + 2)\ (10 + 3) = 10 . 10 + 2 . 10 + 3 . 10 + 2 . 3 = (10 + 2 + 3)\ 10 + 2 . 3 = (12 + 3)\ 10 + 2 . 3$ oder $(13 + 2)\ 10 + 2 . 3 = 156$, nach der Regel. 5) Wenn du irgend eine Zahl mit 5, 50, 500 ꝛc. multipliciren ſollſt, ſo nimm ihre Hälfte 10, 100, 1000fach ꝛc. und für den Bruch die Hälfte deſſen, was du für die ganze Zahl genommen haſt. 6) Soll eine Zahl zwiſchen 10 und 20 in eine andere zwiſchen 20 und 100 multiplicirt werden, ſo multiplicire die Einer der kleineren in die Anzahl Zehner (der größeren), addire zum Product die größere, nimm die Summe 10fach und addire dazu das Product der Einer in die Einer. Z. B. 12 . 26; du addirſt 4 + 26; nimmſt 30 zehnfach und führſt die Operation zu Ende, ſo kommt 312 heraus. Beweis: $12 . 26 = (10 + 2)\ (20 + 6) = 10 . 20 + 2 . 20 + 10 . 6 + 2 . 6 = 10 . 20 + 2 . 2 . 10 + 10 . 6 + 2 . 6 = (2 . 2 + 20 + 6)\ 10 + 2 . 6 = 312$. 7) Wenn du irgend eine Zahl in 15, 150, 1500 multipliciren ſollſt, addire zu ihr ihre Hälfte, nimm das Reſultat 10, 100 oder 1000 mal, und für den Bruch nimm die Hälfte deſſen, was du für die ganze Zahl genommen haſt. Z. B. $24 . 15 = (24 + 12)\ 10 = 360$; denn: $24 . 15 = 24\ (10 + 5) = 24 . 10 + 24 . 5 = 24 . 10 + {}^{24}/_{2} . 10 = (24 + {}^{24}/_{2})\ 10$. Ebenſo iſt $47 . 150 = (47 + 23)\ 100 + {}^{1}/_{2} . 100 = 7050$; denn: $47 . 150 = 47\ (100 + 50) = 47 . 100 + 47 . 50 = 47 . 100 + \frac{47 . 100}{2} = (47 + {}^{47}/_{2})\ 100 = 47 + {}^{4700}/_{2} + {}^{1}/_{2})\ 100 = (47 + 23)\ 100 + {}^{100}/_{2} = 7050$. 8) Sollen 2 zweiziffrige Zahlen von gleichen Zehnern zwiſchen 20 und 100 multiplicirt werden, ſo „addire die Einer der einen Zahl zu der andern, multiplicire die Summe in die Anzahl der Zehner, nimm das Product 10fach und addire dazu das Product der Einer in die Einer. Z. B. 23 . 25; du multiplicirſt 28 mit 2, nimmſt 56 zehnfach und wendeſt die Regel vollſtändig an, ſo kommt 575 heraus.“ Der Beweis wird auf ähnliche Weiſe geführt wie oben. 9) Sind die

Zehner ungleich, ſo multiplicire die Zehner der kleinern in die ganze größere Zahl, addire dazu das Product der Einer der kleinern in die Zehner der größern, nimm die Summe 10fach und lege dazu das Product der Einer in die Einer. Z. B. 23 . 34; addire zu 68 neun, und zu 770 zwölf." Neben dieſen Regeln werden auch Kunſtgriffe aufgeführt, die wirkliche Abkürzung und Erleichterung gewähren und auch jetzt noch angewendet werden, wie z. B. wenn einer der Factoren ein einfacher Bruchtheil von 100 oder 1000 iſt, daß man dann zuerſt mit dem Nenner dividirt und hieranf mit 100 oder 1000 multiplicirt. So iſt $25 . 24 = {}^1/_4 . 100 . 24 = {}^{24}/_4 . 100 = 600$; $125 . 32 = {}^1/_8 . 1000 . 32 = 1000 . {}^{32}/_8 = 4000$ u. ſ. f.; oder wenn ein Factor in andere zerlegt werden kann, daß man dann mit dieſen der Reihe nach multiplicirt, was der arabiſche Schriftſteller für einen ſpeciellen Fall ſo ausdrückt: Verdopple die eine Zahl ein oder mehrere mal und halbire die andere in demſelben Maße. Z. B.: $25 . 16 = (25 . 2 . 2)\ 4 = 100 . 4 = 400$ ꝛc. ꝛc. Bei größeren Zahlen, bemerkt er, müße man ſich mit Schreiben helfen und es werden nun Regeln für die verſchiedenen Fälle angegeben. Das Schema für einen einziffrigen Multiplicator, wie bei 5 . 62043 iſt dieſes:

5
62043.
310215

Unter den verſchiedenen Arten des Anſatzes erwähnt er auch die des Umgürtens, worunter er wahrſcheinlich die oben aus Wöpke mitgetheilte verſteht, bei welcher das Product am Rand der Rechnung herumſteht und dieſe eigentlich umgürtet. Am bekannteſten ſei die des Netzes, d. h. mit Rechtecken und Diagonalen, die wir ſchon erwähnt haben.

Bei der Diviſion, „welche die Aufſuchung einer Zahl iſt, die ſich zu der Einheit verhält, wie der Dividend zum Diviſor, und das Umgekehrte der Multiplication iſt," entſpricht die Anordnung im weſentlichen unſerem Unterſichdividiren. Der Verfaſſer führt 975741 : 53 ſo aus:

1	8	4	1	0
9	7	5	7	4	1
5	3				
4	4				
4	0				
	4				
	2	4			
	2	1			
	2	0			
		1			
		1	2		
			5		
			5	3	
				1	
				5	3
			5	3	
		5	3		
	5	3			
5	3				

und 11 von 53 Theilen, wenn 53 als Einheit geſetzt wird. Der Quotient ſteht oben, der Diviſor unten und wird bei jeder einzelnen Diviſion um 1 Stelle nach rechts aufwärts vorgerückt. Multiplicirt wird von links nach rechts, wie beim Ueberſichdividiren, alſo immer zuerſt 5 und dann 3; in dieſer Ordnung werden auch die Theilproducte abgezogen. Der Schritt zu unſerer gegenwärtigen einfacheren Anordnung war von dieſer Form aus nicht mehr groß. — Die Brüche werden durch dieſelben Grundrechnungen hindurchgeführt, wie die Ganzen. Die Behandlung iſt gedrängt, aber doch umfaſſend, und ſogar nicht ohne methodiſche Rückſichten. Der Abſchnitt beginnt mit 3 Vorbereitungen; die erſte giebt die nöthigen Definitionen, die Regel für das Auffinden des gemeinſchaftlichen Theilers und für das Schreiben der Brüche nach der indiſchen Weiſe; die zweite lehrt den gemeinſchaftlichen Nenner finden; beiſpielsweiſe wird er für die Brüche ${}^1/_2$, ${}^1/_3$ ꝛc. bis ${}^1/_{10}$ berechnet. Als man wegen der verſchiedenen dabei einzuſchlagenden Wege „den Beherrſcher der Gläubigen, Ali (Heil über ihn!)", gefragt habe, ſei die Antwort von ihm gegeben worden: „Multiplicire die Tage der Woche und die Tage des Jahres!" d. h. wohl nichts anderes, als man ſolle die Nenner mit einander multiplicieren. Die 3. Vorbereitung zeigt die Verwandlung gemiſchter Zahlen in unechte Brüche und umgekehrt. Nun folgen die verſchiedenen Species ſelbſt in kurzen, meiſt ganz klaren Regeln, die alle möglichen Fälle berückſichtigen, dargeſtellt.

Die Beweiſe habe Beha-eddin in einem großen bis jetzt aber unbekannt gebliebenen Werke: „Der Ocean der Rechenkunſt“ beibringen wollen. Der übrige Inhalt des kleinen zierlichen Werkchens iſt durchaus praktiſcher Natur. Die Berechnung der verſchiedenen Aufgaben geſchieht durch die Proportionen, durch die Regula falſi, durch die Umkehrung (Inverſion) und endlich auf algebraiſche Weiſe. Daß dem Verfaſſer auch der formale Nutzen des Rechenunterrichts zum Bewußtſein gekommen war, ſieht man an der Ueberſchrift des letzten Capitels: „Zerſtreute Aufgaben, welche den Geiſt der Lernenden ſchärfen und in der Aufſuchung des Unbekannten befeſtigen ſollen.“ Der religiöſe Sinn des Verfaſſers zeigt ſich, wie am Anfang, ſo durch das ganze Buch hindurch. Am Ende des Capitels über die Proportionen heißt es: „Dieſes iſt von großem Nutzen. Behalte es! Er iſt der, der um Hülfe gebeten wird.“ Nach dem Abſchnitt über die Umkehrung ruft der Verfaſſer aus: „Gott kennt die Wahrheit beſſer;“ und am Schluß, wo er den Leſer anredet: „Wiſſe, o Bruder, du edler, der du nach den Koſtbarkeiten der Aufgaben verlangt haſt,“ bricht er in den Ausruf aus: „Lob ſei dem Herrn, der die Vollendung begünſtigt und zum Schluß geholfen hat.“

Wir haben früher die Geſchichte der auf den Abacus ſich ſtützenden Rechenkunſt bis in das 12. Jahrh. verfolgt. Von da an verſchwinden die abaciſtiſchen Schriftſteller. Bei den neuen arithmetiſchen Werken trifft man zwar auch manchmal den Titel Abacus, aber das Wort iſt dann in dem verallgemeinerten Begriff als Rechenkunſt überhaupt aufzufaſſen. Dieſe iſt nun nicht mehr die römiſche, ſondern die indiſch-arabiſche, die Poſitionsarithmetik, und die darüber geſchriebenen Abhandlungen führen gewöhnlich den Titel Algorismus, Algoarismus, Algorithmus ꝛc. in verſchiedenen Variationen (ſ. Reinaud und Cantor 266; Wöpke, Journ. asiat. I, 519.). Das Wort wird abgeleitet von Alkharizmi, einem Beinamen des oben genannten Mohammed ben Muſa, deſſen Werk über die indiſche Arithmetik unter den ſpaniſchen Arabern vorzugsweiſe benutzt und durch ſie den abendländiſchen Chriſten zuerſt bekannt geworden zu ſein ſcheint. Zunächſt haben wohl nichtarabiſche Gelehrte in Spanien die Vermittlung übernommen. So iſt eine der älteſten Abhandlung über den Algorithmus (Liber alghoarismi) von dem Juden Johannes von Sevilla aus der 1. Hälfte des 12. Jahrh. Wöpke (Journ. asiat. 1863. I, 519.), hält ſie für eine den Bedürfniſſen ſeiner Zeitgenoſſen angepaßte Ausgabe der Arithmetik des Alkharizmi. Dann reiſten damals viele Gelehrte nach Spanien, beſonders nach Toledo, um Künſte und Wiſſenſchaften der Araber zu ſtudiren und durch lateiniſche Ueberſetzungen weiter zu verbreiten. Aus England kamen z. B. Adelhard von Bath, 1130, der den Algoritmus de numero Indorum überſetzte; ihm folgten Robert von Reading, 1144; Wilhelm Shelley, 1145, und Daniel Morley, 1150 (Wöpke, ib. 518). Gerhard von Cremona (1114—1187) überſetzte während eines längern Aufenthalts in Spanien unter andern auch arithmetiſche Werke (Chasles, Geſchichte der Geometrie S. 594). Auch Plato Tiburtinus war in derſelben Weiſe thätig. Aus dem 13. Jahrh. werden als Verbreiter der neuen Arithmetik genannt: Campanus Novarrenſis; Johann von Sacrobosco (Holywood) aus England; Roger Bacon, der in einem von ihm verbeſſerten Calender die arabiſchen Ziffern gebraucht; Vincent von Beauvais, Verfaſſer eines Algorithmus, mit klarer Auseinanderſetzung des neuen Numerationsſyſtems (Wailly, Eléments de paléographie, I, 713.); Jordanus Nemorarius und Albertus Magnus, Biſchof von Regensburg (Chasles ib. 596 f.). Das bedeutendſte Werk aus dem 13. Jahrh. iſt der Abacus des Leonardo von Piſa, oder, wie er gewöhnlich genannt wird, Leonardo Fibonacci (d. i. Filius Bonacci). Nach ſeiner eigenen Angabe erhielt er den erſten Unterricht in der indiſchen Rechenkunſt zu Bugia, in Nordafrika, einer damals blühenden Handelsſtadt, wo ſein Vater öffentlicher Notar bei den piſaniſchen Kaufleuten war. Er faßte eine ſolche Vorliebe für die Arithmetik, daß er alles, was er auf ſeinen kaufmänniſchen Reiſen nach Aegypten, Syrien, Griechenland, Sicilien und in die Provence darüber vorfand, ſich durch mündliche Beſprechung und

eigenes Studium aneignete (Libri II, 21 f.). Wir müßen alſo in Fibonacci einen Mann erkennen, der mit den verſchiedenen Rechenmethoden ſeiner, und ſo weit es damals möglich war, früherer Zeit, genau bekannt war. Leider haben wir ſein Werk nicht bekommen können. Libri giebt eine Inhaltsanzeige, nach welcher es ein vollſtändiges Rechenbuch iſt, das nicht nur die Species in ganzen und gebrochenen (ruptis) Zahlen, bis zur Ausziehung der Quadrat- und Cubikwurzel, ſondern auch die verſchiedenen angewandten Rechnungsarten mit vielen algebraiſchen Aufgaben enthält. Nehmen wir noch hinzu, daß Fibonacci nicht nur Regeln, ſondern auch Beweiſe giebt, (fere omnia quae inserui corta probatione ostendens), ſo dürfen wir wohl ſagen, daß die neue Arithmetik eine würdige Vertretung in ſeinem Abacus gefunden, und daß er den großen Ruf, der ihm im In- und Ausland zu Theil geworden, mit Recht verdient hat.

Voranſtehende literar-hiſtoriſche Notizen beſtätigen die uralte und allgemein verbreitete Anſicht, daß der Weſten Europas ſeine Kenntnis der indiſchen Arithmetik zunächſt ſeinem wiſſenſchaftlichen Verkehr mit den Arabern verdankt; ſie iſt aber ohne Zweifel auch durch die vielfachen praktiſchen Beziehungen, in welche die abendländiſchen Chriſten vom Ende des 11. Jahrh. an zu ihnen getreten ſind, vermittelt und verbreitet worden. Im Oſten Europas beſtanden von Conſtantinopel aus directe Verbindungen mit Indien, ſo daß alſo ſeine Rechenkunſt ohne Dazwiſchenkunft der Araber daſelbſt bekannt werden konnte; Maximus Planudes, der die *Ψηφοφορία κατ' Ἰνδούς* ſchrieb, ſoll ſie auf dieſem unmittelbaren Wege durch byzantiniſche Kaufleute oder Miſſionäre kennen gelernt haben (ſ. M. P. von C. J. Gerhardt). Hier könnte man demgemäß nur von „indiſchen Ziffern und indiſcher Arithmetik“ ſprechen, während im Weſten die Bezeichnung „arabiſche Ziffern und arabiſche Arithmetik“ ganz natürlich war, wenn auch, namentlich in der erſten Periode ihres Auftretens, die Kenntnis ihres wahren Urſprungs einzelnen Autoren nicht verborgen war, wie ſchon die Titel verſchiedener Abhandlungen über den Gegenſtand beweiſen. In neuerer Zeit wird aber die bisherige Anſicht über die hiſtoriſche Entwicklung unſerer Rechenkunſt, wie die Berechtigung ihrer herkömmlichen Benennung, ſtark angefochten. Chasles ſagt in den Comptes rendus de l'Acad. franç. XVI, S. 166: „Die geſchichtliche Wahrheit wie die Gerechtigkeit gegen das Mittelalter verlangen, daß wir verzichten auf die falſchen Redensarten: Arabiſche Ziffern, arabiſche Arithmetik; man würde Ziffern des Boethius, vielleicht pythagoreiſche Ziffern ſagen, wenn die Wahrheit nicht dem Herkommen zum Opfer gebracht würde,“ und ſtellt die Behauptung auf, unſere Arithmetik habe ſich ganz natürlich aus der griechiſch-römiſchen heraus entwickelt. Man muß nun einräumen, daß man ſchon vor der Bekanntſchaft mit der arabiſchen Arithmetik das Zehnerſyſtem hatte, welches überhaupt bei den meiſten cultivirten Völkern im Gebrauch war; daß der römiſche Abacus wenigſtens eine Analogie vom Stellenwerth der Ziffern darbot, und daß dieſes Princip auf dem pythagoreiſchen in entſchiedener und in einer uns viel näher liegenden Form hervortrat, indem zur Darſtellung jeder beliebigen Zahl auch bloß 9 Zeichen erforderlich waren. Allein damit war die Poſitionsarithmetik noch nicht gefunden; denn während zu dieſer nothwendig gehört, daß die Stellen des Syſtems durch die Ziffern allein beſtimmt werden, geſchah dies bei dem alten Verfahren durch den Abacus ganz unabhängig von den Ziffern. Deshalb konnte auch der früher erwähnte anonyme Abaciſt aus dem 12. Jahrh. ſagen: „Cumque ita sit, quod caracteres exprimunt quod minus est in arcubus (d. i. in den Columnen, welche oft nach oben mit einem Kreisbogen abgeſchloſſen wurden, ſo daß man ſie vielfach ſelbſt arcus nannte) et e converso, scilicet in arcubus contineatur quod minus est in caracteribus, isti IX caracteres ad omnem multiplicationem divisionemque convenientes per arcus dispositi sufficiunt.“ Die Columnen waren alſo ebenſo unentbehrlich, um eine Zahl zu ſchreiben, als die Ziffern ſelbſt. Daher lag auch der Ge-

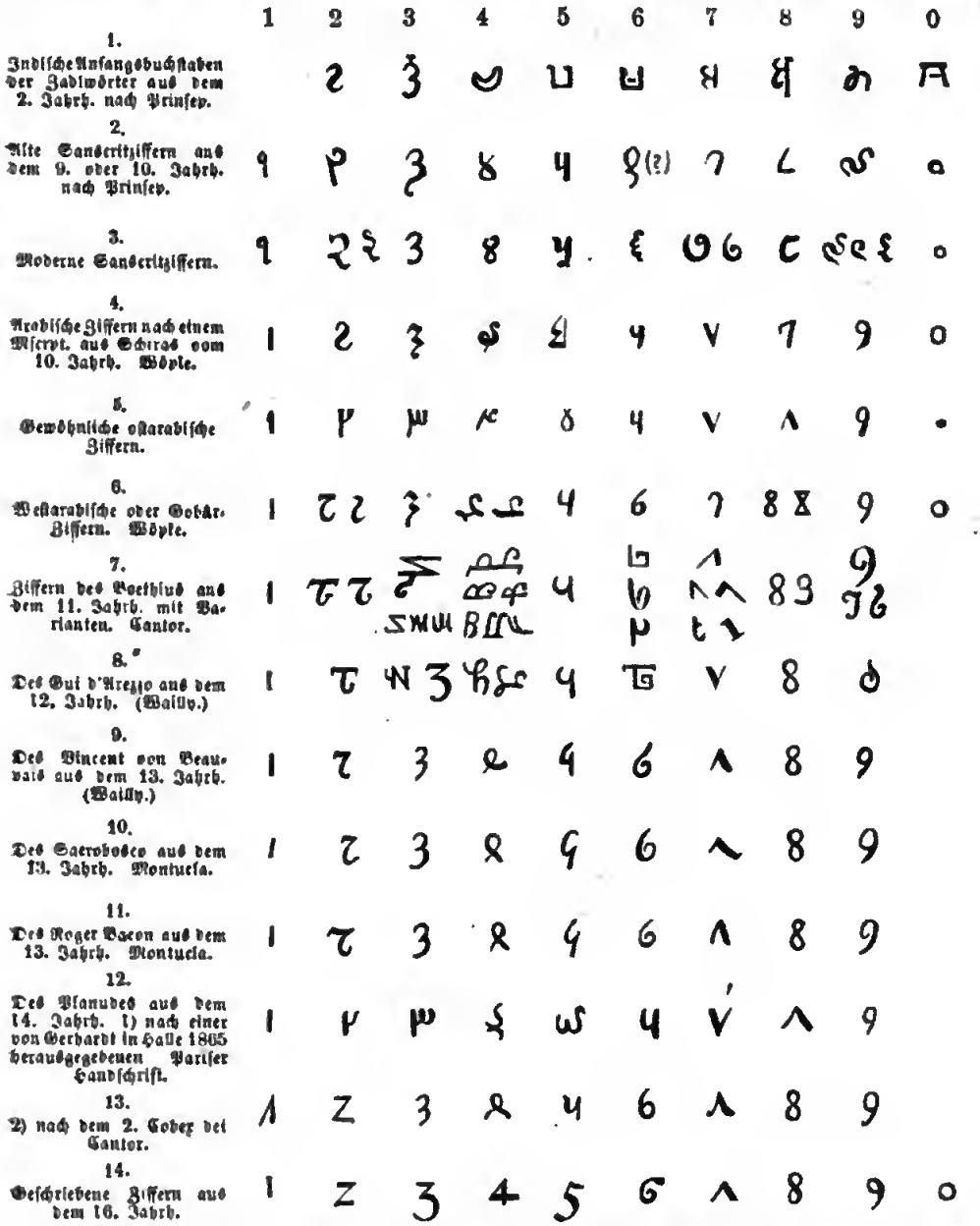
danke, das Gerüſte des Abacus ganz wegzuwerfen, nicht ſo nah, als wir uns jetzt, nachdem der Schritt geſchehen iſt, denken mögen. Wie ſollte man ſich der Columnen entſchlagen, während ſie etwas enthielten, was nicht in den Ziffern lag, und man ſie für unentbehrlich anſah? Man legte aber den Abacus gerade zu der Zeit weg, als die arabiſche Numeration bekannt wurde. Derſelbe hat ſich daher nicht zur Poſitionsarithmetik fort entwickelt, ſondern iſt durch dieſe verdrängt worden; wie er ſelbſt kein natürlicher Nachkomme des römiſchen war, ſondern irgendwie von außen hereingeführt, worauf ſchon ſeine Benennung ſchließen läßt, ſich an ſeine Stelle geſetzt hat. Wir glauben daher, daß wir immer noch, ohne die geſchichtliche Wahrheit zu verletzen, von arabiſcher Rechenkunſt ſprechen dürfen, inſofern wir ſie zunächſt von den Arabern überkommen haben. Aber dürfen wir in Zukunft unſere Ziffern noch arabiſche nennen? Dieſe Frage hat ſich in neuerer Zeit ſehr verwickelt, ſo daß wir hier nur die Hauptpuncte, auf die es dabei ankommt, andeuten können. Früher iſt man der Meinung geweſen, wir haben zugleich mit der neuen Rechenkunſt auch unſere Ziffern von den Arabern erhalten. Nun hat man aber in einigen Handſchriften der Geometrie des Boethius, die nach ſorgfältigen paläographiſchen Unterſuchungen dem 11. Jahrh. zugewieſen werden, wie auch in ein paar Abhandlungen über die praktiſche Rechenkunſt aus derſelben Zeit (ſ. Wöpke, Journ. asiat. 1863. I, 44.) 9 Zahlzeichen gefunden, von denen 1, 8 und 9 den unſrigen gleich ſind, 2, 5, 6, 7 entſchieden die Grundzüge der jetzigen Formen enthalten, der Dreier aber von rechts nach links umgekehrt werden muß, um mit dem unſrigen verglichen werden zu können, während nur der Vierer eine ganz abweichende Geſtalt hat. Bei Boethius, der im 5. und 6. Jahrh. lebte, ſteht nun ausdrücklich, daß ſich die Pythagoreer, die man jetzt für Neupythagoreer aus der alexandriniſchen Schule erklärt, auf dem Abacus, den ſie, ihrem Lehrer zu Ehren, „mensam pitagoricam“ (nicht mit der Einmaleinstabelle zu verwechſeln, welche nur fälſchlich zuweilen auch ſo geheißen wird) nannten, dieſer Zeichen bedient haben. Iſt dies aber der Fall, ſo waren ſie jedenfalls in Alexandrien und in Italien längſt vor dem Auftreten der Araber bekannt und müßen deshalb pythagoreiſche oder wenigſtens boethiſche und nicht arabiſche Ziffern genannt werden. So ſchließen Chasles, Cantor, Wöpke u. a., wie ſchon vor ihnen im 17. und 18. Jahrh. Iſ. Voſſius und Weidler, der zuerſt eingehend ſich mit den Ziffern des Boethius beſchäftigt hat. Bei dieſer Auffaſſung erheben ſich aber ſogleich eine Reihe von Fragen, die bis jetzt keine genügende Beantwortung gefunden haben. Wie kamen die Pythagoreer zu dieſen Ziffern? Haben ſie dieſelben ſelbſt erdacht, oder von Aegypten, von Babylonien, von Perſien her erhalten? Haben ſie ſie den Indern mitgetheilt oder von dieſen bekommen, oder haben beide aus einer gemeinſchaftlichen Quelle geſchöpft? Woher die pythagoreiſchen Ziffern aber auch ſtammen mögen, die alexandriniſche Schule hätte ſie gekannt und angewendet. Wie kommt es nun, daß man weder in ihren Schriften, noch in römiſchen eine Spur davon entdeckt hat und ſie erſt in einigen Codices des Boethius aus dem 11. Jahrh. auffand? Haben ſie die Alexandriner von den Indern erhalten, wie Wöpke meint, und worauf man immer wieder zurückkommen müßte, da ſie unverkennbar in das indiſche Zifferſyſtem gehören, ſo fragt es ſich, wie war es möglich, daß man in Alexandrien, wo auch die mathematiſchen Studien blühten, nichts von der Poſitionsarithmetik erfuhr, von einer Erfindung, die der Entdeckung einer neuen Welt gleichkommt, und daß man ſich gerade mit der am wenigſten wichtigen Seite davon, mit den Zeichen begnügte, während es, nach des Boethius eigenen Worten, für den Abacus ganz gleichgültig war, welcher Art man ſie wählte? Angenommen aber, die Römer haben auf ihrem pythagoreiſchen Abacus damit gerechnet, ſo konnten die Araber in Spanien mit den pythagoreiſchen Ziffern bekannt werden und ſich derſelben bedienen, wie ſie auch aus Mangel einer eigenen ausgebildeten Rechenkunſt ſich in andern Ländern die ſchon vor ihrer Ankunft beſtehende aneigneten (Wöpke, Journ. asiat. S. 236 ff.). Als ſie dann mit der indiſchen Arithmetik bekannt wurden, meint Wöpke weiter, haben

ſie die alten ſchon gewohnten Ziffern beibehalten, dieſe allmählich mit dem indiſchen Calcul identificirt und ſo, „durch einen Irrthum zur Wahrheit gelangend," da die boethiſchen Ziffern auch nach ſeiner Meinung aus Indien ſtammen, dieſelben indiſche genannt. Somit hätten die Araber ihre Ziffern von uns, und nicht wir von ihnen erhalten, und wäre die alte hiſtoriſche Ueberlieferung in ihr Gegentheil verkehrt, eine Erſcheinung, die ſich in neuerer Zeit auch in andern Gebieten zeigt. Dieſe Anſicht iſt eine bloße Hypotheſe; wir wiſſen bis jetzt gar nichts Beſtimmtes von der Rechenmethode der ſpaniſchen Araber vor ihrer Bekanntſchaft mit der Poſitionsarithmetik; ja noch mehr, wir wiſſen nicht einmal genau, wie lang und wie weit der pythagoreiſche Abacus bei den Römern verbreitet war. Zudem muß es doch im höchſten Grade auffallen, daß die arabiſchen Schriftſteller denſelben gar nicht erwähnen, eben ſo wenig als die Ziffern, mit welchen darauf gerechnet wurde, während ſie einſtimmig ihrer Rechenkunſt wie ihren Ziffern indiſchen Urſprung zuſchreiben. Aber, wird man einwenden, die ſogenannten pythagoreiſchen Zahlzeichen müßen doch wenigſtens zur Zeit des Boethius exiſtirt haben. Die Bedenken, welche bisher gegen die neuere Anſicht von ihrer Geſchichte vorgebracht worden ſind, erregen ſchon gerechte Zweifel über die Echtheit der vielbeſprochenen Stelle bei Boethius. Nun kommt aber noch dazu, daß ſie von den gewichtigſten Autoritäten, wie Lachmann, Böckh, Friedlein für unecht erklärt wird. Ja der letztere kommt in ſeiner gründlichen Unterſuchung zu dem Schluß, daß ſie erſt aus dem Ende des 10. oder dem Anfang des 11. Jahrh. ſtamme, und von einem wenig befähigten Verfaſſer herrühre, der unter andern auch Gerberts Arbeit ohne klare Einſicht in die Sache benützt habe (ſ. Friedleins Gerbert ꝛc. S. 58 f.). Damit fiele natürlich die ganze Angriffsbaſis gegen die bisherige hiſtoriſche Tradition. Wenn man aber auch die Echtheit des Textes ſelbſt nicht bezweifelte, ſo bleibt immer noch die Möglichkeit übrig, daß irgend ein Copiſt des 11. Jahrh., der damals ſehr leicht die neuen Ziffern kennen konnte, ſtatt der urſprünglichen, vielleicht zu complicirten alten Zeichen, die arabiſchen eingeſetzt hat. Dieſe Annahme enthält eine weit geringere Zumuthung an den geſunden Menſchenverſtand, als die vielen künſtlichen und gelehrten Hypotheſen, mit welchen man die Kenntnis unſerer Ziffern in Alexandrien begründen und den langen Zeitraum von dem Anfang der chriſtlichen Zeitrechnung bis ins 11. Jahrh. ausfüllen will. Auf dem Abacus des Boethius ſtehen über den Ziffern 1, 2 bis 0 der Reihe nach die Namen Igin, Andras, Ormis, Arbas, Quimas, Caltis oder Chalcus, Zenis, Temenias, Celentis, Sipos. Nach Vincent (ſ. Wöpke, Journ. asiat. 47) ſind ſie eine Miſchung von griechiſchen und ſemitiſchen Wurzeln und beziehen ſich theils auf die myſtiſchen Vorſtellungen der Neupythagoreer von den Zahlen, theils auf ihren numeriſchen Werth; dieſe Namen paſſen daher für jede Art von Ziffern; nichtsdeſtoweniger hat man durch eine künſtliche und gezwungene Interpretation auch Schlüſſe auf die Form unſerer Zahlzeichen daraus ziehen wollen, um zu zeigen, daß dieſe den Neupythagoreern bekannt waren. Begründungen dieſer Art haben an ſich ſchon wenig beweiſende Kraft; ſie werden aber hier noch beſonders durch die Betrachtung abgeſchwächt, zu welcher das Vorkommen der Null, Sipos, hinter den 9 Zahlzeichen des Boethius führt. Der Abacus brauchte die Null gar nicht; wenn in einer Stelle keine Ziffer zu ſetzen war, ſo ließ man ſie einfach leer. Hat man die Null nun doch unter die Zahlzeichen aufgenommen, ſo beweist dies, daß man dieſelbe aus der Poſitionsarithmetik, wo ſie unentbehrlich iſt, herübergetragen hat, und zwar in einer Zeit, wo dieſe anfieng bekannt zu werden, wo man aber noch keine klare Vorſtellung davon hatte, und daher oft verſucht ſein mußte, das Neue irgendwie im Dienſte des Alten zu verwerthen. Dieſer Stand der Dinge paßt aber offenbar vielmehr für das 11. Jahrh., als für die Zeit der alexandriniſchen Schule. Wir finden einen Beleg dafür in dem Abacus des Rudolph von Laon aus dem Anfang des 12. Jahrh. Er ſagt über die Null: „Inscribitur in ultimo ordine et figura ⊙ sipos nomine, quae licet numerum nullum significet tamen ad alia quaedam utilis,

ut in sequentibus declarabitur" (Chasles, Comptes rendus XVI. 1407). Was dieſe alia quaedam ſeien, erklärt er ſpäter dahin: „Wenn man viele Zahlen zu multiplicíren habe, ſo verwickle ſich ein weniger aufmerkſamer Rechner leicht in Fehler, aus denen er nur ſchwer wieder herauskomme. Um ſie zu vermeiden, ſetze man nach Maßgabe des Fortſchreitens in der Multiplication über den Multiplicator und Multiplicanden eben dieſes Zeichen." Es erfüllte alſo denſelben Zweck, wie die Puncte oder Striche, die wir bei größeren Diviſionen unter die herabgeſetzten Ziffern des Dividenden zu zu machen pflegen. So kannte Radulph zwar die Null, aber noch nicht ihren rechten Gebrauch, eine Erſcheinung, die in jener Uebergangszeit ſo leicht begreiflich iſt. Wie man da Altes und Neues zu verbinden ſuchte, ergiebt ſich auch aus der Art, wie gewiße Zahlen geſchrieben wurden; ſo führt Wailly auf: X2 = 12; 13 = X3 ꝛc. Wollen wir die beiden entgegengeſetzten Standpuncte kurz bezeichnen, ſo müßen wir ſagen: Auf der einen Seite hält man ſich an ein in ſeiner Echtheit ſtark bezweifeltes Factum, das man durch ein Gewebe von mehr oder weniger unwahrſcheinlichen Hypotheſen zu unterſtützen ſucht; auf der andern an eine Reihe von bis jetzt nicht umgeſtoßenen und in ſich zuſammenhängenden Thatſachen, nämlich: 1) die Poſitionsarithmetik mit den 9 Ziffern und der Null iſt eine indiſche Erfindung; 2) auch die boethiſchen Ziffern gehören zu dem indiſchen Zahlzeichenſyſtem; 3) die Araber haben die Sache ſelbſt und die Zeichen von den Indern; 4) der Weſten Europas hat jedenfalls ſeine neue Rechenkunſt von den Arabern, und zwar hauptſächlich durch die Vermittlung Gerberts (ſ. Friedleins Gerbert S. 47), und ſo lange die entgegengeſetzte Behauptung nicht durch entſcheidendere Gründe unterſtützt wird, dürfen wir in Uebereinſtimmung mit der hiſtoriſchen Tradition noch hinzuſetzen, auch ſeine Ziffern, die man deshalb, ohne ſich an der Wahrheit und Gerechtigkeit zu verſündigen, immer noch arabiſche nennen darf.

Zum Schluß fügen wir noch den Stammbaum unſerer Ziffern bis ins 16. Jahrh. bei. Bei ihrer Vergleichung muß man mit einem ziemlichen Maß von Liberalität verfahren, wozu man um ſo geneigter ſein wird, wenn man ſich nur an die Verſchiedenheit derſelben Ziffern, geſchrieben von verſchiedenen Perſonen, in unſerer Zeit erinnert; ſie iſt oft ſo groß, daß z. B. ein Orientale, welcher der deutſchen Schrift unkundig wäre, ihre Identität nicht immer finden würde. Ueberdies iſt nicht zu überſehen, daß die indiſchen Zeichen in Sprachen von ganz verſchiedener Schriftart, wie in die arabiſche, die ſchnörkelich und linksläufig und in die lateiniſche, die rechtsläufig iſt und einfache Bogen und gerade Striche liebt, übergegangen ſind, und zwar zu einer Zeit, wo die Formen noch nicht durch den Druck fixirt werden konnten. Dabei iſt noch daran zu erinnern, daß die Zahlzeichen von Haus aus eine gewiße Verſchiedenheit gehabt zu haben ſcheinen, wie ſchon Mahommed ben Muſa nach der lateiniſchen Ueberſetzung (Wöpke, Journ. asiat. II, 482) bemerkt: Est quoque diversitas inter homines in figuris earum (litterarum, als Zahlzeichen); und Albiruni, ein arabiſcher Mathematiker aus dem 11. Jahrh., der Reiſen in Indien machte: „Wie die Buchſtabenfiguren verſchieden ſind in ihrem (der Inder) Lande, ſo weichen auch die Zahlzeichen von einander ab; was wir gebrauchen, iſt eine Auswahl des Beſten," d. h. wohl, was unſerer Schrift am meiſten zuſagt (Wöpke, ibid. II, 275). Man hat bei einer Vergleichung hauptſächlich auf die Grundzüge zu ſehen, die freilich nur von Sprachkundigen, die viele Handſchriften geleſen haben, ſicher herausgefunden werden können, und muß auch öfters die Stellung der Zeichen preisgeben. So erſcheinen die arabiſchen Zweier und Dreier in der 5. Reihe von den unſrigen auf den erſten Anblick gänzlich verſchieden; denkt man ſie ſich aber ſo gedreht, daß die ſenkrechten Linien horizontal liegen und der Bogen nach links ſich öffnet, ſo ſtimmen ſie damit weſentlich zuſammen. Auch das Bedürfnis, Zahlformen, die urſprünglich ſich ſehr ähnlich ſahen, beſtimmter von einander zu unterſcheiden, mag auf die Verſchiedenheit der Ziffern Einfluß gehabt haben. Ein deutliches Beiſpiel davon geben der Fünfer und Sechſer, deren indiſche

Anfangsbuchstaben sich nur durch den kleinen Strich innerhalb des Buchstabens für 6 von einander unterscheiden. Der Fünfer hat vorherrschend den rechten Grundstrich nach



unten, der Sechser den linken nach oben verlängert und schließlich gebogen; aber in Reihe 4 und 5 ist auch bei dem Sechser der ursprüngliche Grundstrich rechts nach unten verlängert; um nun 6 nicht mit 5 zu verwechseln, haben die Araber statt 5 das Finalzeichen für h, welches der Null ähnlich sieht, gesetzt, statt dieser aber den Punct gewählt, der als ausgefüllter Kreis schon im Indischen in gleicher Bedeutung vorkommt. Der Boethische Vierer hat sich wohl, wie im Lapidarstyl, aus dem arabischen in Reihe 5 und 6 entwickelt, indem sich der kleine Bogenansatz links erweitert hat; unser Vierer aber stammt sicherlich nicht von diesem, sondern von dem arabischen Zeichen der 4. Reihe, welches das umgekehrte indische ist, indem sich die Bogen in gerade Linien gestreckt haben. Unsere und die westarabische Form des Achters in Reihe 6 scheinen unmittelbar aus dem indischen Anfangsbuchstaben des Zahlworts acht zu stammen, indem sich die Bogen links geschlossen und der Langstrich rechts gekürzt haben. Unser

Sechſer und Neuner können als eine Vereinfachung der indiſchen Schnörkel in der 2. und 3. Reihe angeſehen werden. Unſere Ziffern ſtehen, mit Ausnahme des Vierers, den weſtarabiſchen in Reihe 6 am nächſten, was ganz mit der alten Anſicht übereinſtimmt, daß wir ſie den Arabern in Spanien und in Nordafrika verdanken.

Die Anfänge der neuen Rechenkunſt fallen, wie oben gezeigt worden, in das 12. Jahrh. Ueber ihre allmähliche Weiterverbreitung in den verſchiedenen chriſtlichen Ländern Europas hat man bis jetzt meiſtens keine genügende Anhaltspuncte. Im allgemeinen wird man ſagen dürfen, daß ſie ziemlich gleichen Schritt mit dem ſelbſtändigen Gebrauch der arabiſchen Ziffern außerhalb des Abacus gehalten haben werde. Da wo man jenen nicht kannte, darf man auch die neue Rechenkunſt nicht ſuchen; je allgemeiner er aber wurde, deſto mehr muß auch dieſe bekannt geworden ſein. In Frankreich, ſagt Wailly (Eléments de paléographie I, 173.), habe man ſie im 13. Jahrh. vollkommen gekannt, was das 16. Buch des Speculum doctrinale, das Vincent de Beauvais kurz nach 1250 beendigt habe, beweiſe; doch ſeien die neuen Ziffern, obgleich ſich die Pariſer Univerſität im 14. Jahrh. derſelben beim Unterricht in der Arithmetik bedient habe, erſt im 15. Jahrh. allgemein geworden. In Italien, wo Fibonacci gleich im Anfang des 13. Jahrh. durch ſeinen Abacus ſo großes Aufſehen erregt hatte, ſcheint dies früher der Fall geweſen zu ſein. Aber in Deutſchland geſchah die Verbreitung nur langſam; die älteſten bei uns nachgewieſenen Ziffern ſollen dem 11. Jahrh. angehören (Friedleins Gerbert ꝛc. S. 41). Nach Dr. Hoffmanns Handſchriftenkunde kommen ſie, außerhalb des Abacus, erſt im 12. Jahrh. vor. Docen fand in einer Regensburger Chronik von 1167 die Zahlen von 1—68, aber nur wie zur Uebung geſchrieben. In Schleſien kommen ſie erſt im J. 1340 vor. In einem Notatenbuch des Dithmar von Meckelbach in Schleſien, aus der Zeit Kaiſer Carls IV. (1346—1378) ſtehen die Ziffern von 1—10; in den Einnahm- und Ausgabverzeichniſſen aber werden noch römiſche Zahlen angewendet. Vom Ende des 14. Jahrh. an ſcheinen ſie bekannter geworden zu ſein; im 15. Jahrh. findet man ſie häufig bei Jahrszahlen und Regiſtern zu Handſchriften, in Rechnungsbüchern, und nach einer Mittheilung des H. Archivdirectors v. Kausler in Stuttgart auch auf Siegeln, obgleich in Urkunden noch ſelten; auf öffentlichen Denkmälern von Erz und Stein ſollen ſie vor dem 15. Jahrh. nirgends getroffen werden, in Druckſchriften aber erſt ſeit den achtziger Jahren dieſes Säculums. Aus den öſtlichen Ländern Europas ſind uns keine näheren Nachrichten über die Verbreitung der indiſchen Arithmetik, außer der *Ψηφοφορία κατ' Ἰνδούς* des Mönchs Maximus Planudes, in der erſten Hälfte des 14. Jahrh. bekannt. Bei dem unmittelbaren Verkehr, den beſonders Conſtantinopel mit den Arabern und ſelbſt mit den Indern (ſ. C. J. Gerhardt, M. Planudes) unterhielt, läßt ſich wohl denken, daß ſie früher und raſcher erfolgte, als im Weſten. Doch ſcheint die örtliche Nähe der Sache ſelbſt nicht immer gerade förderlich geweſen zu ſein. H. v. Kausler fand noch in einer dem 14. Jahrh. angehörenden Handſchrift aus Cypern die Zahlen 120 und 1020 geſchrieben 100 20 und 1000 20, alſo gerade ſo, wie man ſie ausſpricht: 100 und 20, 1000 und 20, nur ohne ein Zeichen der Addition.

Beſonderes Intereſſe haben für uns arithmetiſche Schriften aus der erſten Zeit der Einführung der neuen Rechenkunſt. Einerſeits zeigen ſich noch die Spuren der alten, andererſeits wird das Neue mit einer gewißen Unbeholfenheit, mit einem ängſtlichen Feſthalten an Aeußerlichkeiten, ohne allgemeine Auffaſſung des Weſentlichen behandelt. Eine Schrift dieſer Art, die einzige, die uns zu Gebot ſteht, iſt der Codex, welchen der für die Geſchichte der Arithmetik unermüdlich thätige Prof. Cantor in der Ztſchr. für Phyſ. und Mathem. Bd. X, S. 1 ꝛc. hat abdrucken laſſen. Die Stelle der Einleitung: „Quoniam multi multa de scientia hujus artis, quae algorismus inscribitur, scriptis suis nobis tradiderunt etc.," könnte zwar vermuthen laſſen, daß die Abhandlung nicht unter die früheſten Schriften über den Algorismus, alſo nicht ungefähr in das Jahr 1200, welchem Cantor den Codex zutheilt, gehöre; allein die ganze

Behandlung ſpricht doch für die erſten Zeiten der Einführung, und dieſe Anſicht läßt ſich auch mit dem multi multa vereinigen, wenn man ſich unter algorismus die Rechenkunſt überhaupt denkt. Zuerſt bemerkt der Verfaſſer, wie die Zahlen aus der Einheit oder auch aus der Multiplication, Duplication und Addition entſtehen. Dann theilt er ſie nach der alten Weiſe ein in digiti, articuli und compositi. Bei den nicht in Rechnungen vorkommenden Zahlen werden immer römiſche Ziffern gebraucht, z. B. Digiti dicuntur I. II. III. ꝛc. bis IX.; die Rangſtellen heißen differentiae, z. B. differentia unitatum ꝛc. Die 9 Ziffern (Figuren) ſeien erfunden, um durch das Begrenzte das Unbegrenzte zu umfaſſen, d. h. mit den 9 Zeichen und der Null, cifra, können alle möglichen Zahlen dargeſtellt werden. Species nimmt er 7 an: Addition, Subtraction, Duplation, Dimidiation, Multiplication, Diviſion und Wurzelextraction; er ſagt: Hujus disciplinae non plures quam VII habentur species. Für die Ausſprache auch noch ſo großer Zahlen giebt er die kurze Regel: Wie viel Gruppen von je 3 Ziffern (ternarii), ſo viel Puncte, und wie viele ternarii, ſo viel mal wird mille ausgeſprochen, wobei jede Ziffer jedes Ternarius nach ihrem Stellenwerth genannt werden muß. Die Puncte werden zwiſchen je 2 Gruppen geſetzt, zum Beiſpiel 495.827.861.052.951 wird geleſen: „Quadringecies nonagies quinquies milies milies mile milia. Octingecies, vigies septies milies mile milia. Trecenties sexagies mile milia. Quinquagies bis mile, vel duo milia. Nongenti quinquaginta unus.“ Bei der Addition iſt nur von 2 Summanden die Rede, die unter einander geſchrieben werden. „Wird eine Ziffer zur andern addirt, ſo erwächst daraus entweder ein Digitus, einer oder mehrere Artikel, oder ein Digitus und einer oder mehrere Artikel.“ Im erſten Fall löſcht man die darüber ſtehende Ziffer aus und ſetzt den Digitus dafür; im 2. Fall ſetzt man an ihre Stelle eine Null und prägt den Artikel der folgenden Stelle ein. Der Text heißt: „Articulus vel articuli primae differentiae versus sinistram imprimantur“, was beweist, daß das Material, worauf man rechnete, eine weiche Maſſe, oder eine mit Staub beſtreute Tafel war, wie der Verfaſſer ſelbſt ſpäter ſagt: Haec omnia.... perfectius discuntur in pulvere quam in deaurato codice, quapropter appellatur opus pulveris (d. h. Staub- oder Gobarrechnung), non gloriosi codicis“; im 3. Fall wird an die Stelle der ausgeſtrichenen Ziffer der Digitus geſetzt und wie wir ſagen, der Zehner zur folgenden Stelle addirt. „Verbi gratia sexcentis LX. VI addamus CXLIIII. Die Ausführung iſt ſo gehalten: $\frac{666}{144}$. „Füge vier zu ſechs und es ſind zehn; ſtreiche 6 aus und ſchreibe 0; die Einheit, unter welcher zehn verſtanden ſind, ſetze zur nächſten Figur nach dieſem Muſter: $\frac{670}{144}$, und ſo erhält man nach einander mit einer ähnlichen Anweiſung $\frac{710}{144}$ und endlich 810. Hiemit iſt die Addition abgemacht. Die Subtraction wird nur als Probe der erſten Species behandelt: Willſt du ſehen, ob du deine Sache gut oder ſchlecht gemacht haſt, ſo ziehe von der Summe die Zahl ab, welche du addirt haſt. Si redeunt eaedem figurae bene, sin autem male. Sic operare. $\frac{810}{144}$ Quoniam a nichil nichil potest subtrahi, accipe ergo a secunda differentia unitatem, in qua X intelliguntur. Inde subtrahe IIII et remanent VI, quae inscribas primae differentiae. Sed ibi scribe 0, ne locus vacuus remaneat, eritque talis forma $\frac{806}{144}$. Dann zieht man die 4 Zehner ab und erhält $\frac{766}{144}$; endlich den Hunderter, wodurch ſich $\frac{666}{144}$, und alſo dieſelben Figuren wie bei der Addition ergeben. In dem Epilogus brevis wird die allgemeine aus dem Weſen des Zehnerſyſtems hervorgehende Bemerkung gemacht: „Wenn bei der Addition, Duplation und Multiplication ein Artikel ſich ergebe, ſo ſei der nächſten Stelle links 1 beizufügen. Umgekehrt müße bei der Subtraction, Deduplation (Mediation) und

Diviſion 1 in die nächſte Stelle rechts (als 10) in Gedanken übertragen und davon abgezogen werden. Bei der Duplation ſchreibt man die Zahl zweimal unter einander, addirt wie oben z. B. $\begin{matrix}532\\532\end{matrix}$ und macht auch die Probe in derſelben Weiſe, indem man 532 von 1064 abzieht." So werden die Species durch die Species (d. h. durch die entgegengeſetzten) examinirt. Jede Zahl könne duplirt und dividirt werden; nur die Einheit könne man nicht dividiren, in quo magnum latet sacrimentum. Von der Multiplication wird geſagt, ſie ſei nützlicher, aber auch ſchwieriger, als die vorhergehenden Operationen; um die Summe zu beſtimmen, welche ſich aus der Multiplication zweier Zahlen ergebe, ſei deshalb Uebung im Rechnen nothwendig und dazu ſtellt er Regeln auf, ähnlich denen, die oben bei Beha-eddin angeführt worden. Bei dieſer Gelegenheit erhält man auch ein Beiſpiel des angewendeten Lehrverfahrens; der Schüler erhält eine Aufgabe: novies 9 quid sunt? 81. Unde hoc scis? Regula. Die regulam. Er mußte alſo ſein Verfahren begründen. Die ſchriftliche Multiplication wird an dem Beiſpiel 19 . 128 gezeigt und in folgender Weiſe ausgeführt und angeſetzt: $\begin{matrix}128\\19\end{matrix}$. Man multiplicirt von links nach rechts mit dem ganzen Multiplicator zuerſt 100 und ſchreibt $\begin{matrix}1928\\19\end{matrix}$; dann wird 19 um 1 Stelle nach rechts gerückt $\begin{matrix}1928\\19\end{matrix}$; es wird 2 mit 1 multiplicirt und man erhält: $\begin{matrix}2128\\19\end{matrix}$; dann mit 9, was giebt: $\begin{matrix}2288\\19\end{matrix}$; nun wird der Multiplicator in die letzte Stelle vorgerückt $\begin{matrix}2288\\19\end{matrix}$; 8 mit 1 multiplicirt giebt $\begin{matrix}2368\\19\end{matrix}$; und zuletzt noch 8 mit 9; dies wird ſo beſchrieben: Duc (multiplicire) modo 8 per 9 et surgunt 72. Superior (d. i. 8) debet deleri, digitus ibi poni, articulus transferri, ibique erit 13. Scribe digitum, transfer articulum, eritque hoc exemplum 2432. Die Probe geſchieht durch die Diviſion, von der geſagt wird, ſie ſei plane difficilis et laboriosa, sed utilis, sed fructuosa, sed jocunda; ſie fordere curiosos non fastidiosos, sed ingeniosos, und beſtehe in nichts anderem als in einer gewißen Ueberlegung, wie oft eine kleinere Zahl in einer größern enthalten ſei. An der Probe des obigen Multiplicationsexempels wird nun die Diviſion gezeigt; 2432 ſoll durch 19 dividirt werden; die Form iſt die des Ueberſichdividirens. Wie bei den Arabern ſteht der Quotient über dem Dividenden, der Diviſor wird nach rechts vorgerückt und zwar in gerader Linie, was bei der Rechnung auf einem mit Staub beſtreuten Brett, wo man die gebrauchten Zahlen verwiſchen und durch neue erſetzen konnte, möglich war. Darum bildete ſich auch nicht jene maſſenhafte, verwirrende Zahlenanhäufung, die bei ihrer Uebertragung aufs Papier in größeren Rechnungen unvermeidlich iſt. Der Gang der Diviſion wird durch folgende Formen dargeſtellt:

1	1	12	128
2432;	1432;	532;	152.
19	19	19	19

Die Probe dieſer Diviſion ſoll an demſelben Beiſpiel gemacht werden, indem man den ordinem egredientem per ordinem dividentem multiplicirt.

In einem kurzen Epilog de examinatione omnium specierum wird die Neunerprobe bei der Addition richtig als Diviſion der Summanden einer- und der Summe andererſeits durch 9 dargeſtellt, wobei die Gleichheit der Reſte, die ſpäter ſelbſt Proben genannt werden, die Richtigkeit der Rechnung beweist, indem Gleiches durch Gleiches dividirt, auch Gleiches geben muß. Darüber, daß die Probe nur dann zuverläßig iſt, wenn nicht nur die Reſte, ſondern auch die Quotienten ſelbſt übereinſtimmen, wird nichts bemerkt. Bei der Subtraction muß die Probe von der Summe der Proben des Reſtes und des Subtrahenden gleich der des Minuenden ſein; bei der Multiplication aber iſt die Probe von dem Product der Proben der einzelnen Factoren gleich

der des Products; bei der Division, wo Quotient mal Divisor gleich dem Dividenden sein muß, wendet man die Probe der Multiplication an; ist ein Rest vorhanden, so muß dieser zur Probe des Products aus Divisor und Quotient addirt, und wenn möglich, von der Summe wieder die Probe genommen werden.

Aus dem 14. Jahrh. haben wir das schon erwähnte Rechenbuch des griechischen Mönchs Maximus Planudes; wenn er die indische Arithmetik in Constantinopel durch byzantinische Kaufleute, die Reisen nach Indien machten (Gerhardt, Einl. II), oder durch östliche Araber kennen gelernt hatte, so wurde er auf der Gesandtschaft, die ihm der Kaiser Andronikus Paläologus im J. 1327 an die Republik Venedig aufgetragen, gewiß auch mit ihrer Gestaltung durch Fibonaccis Abacus bekannt. Indessen giebt er nicht, wie dieser, ein vollständiges Rechenbuch, sondern lehrt nur die 6 in der Astronomie nothwendigen Operationen (σημεῖα oder σχήματα) die Numeration, die Addition (ἡ σύνθεσις), Subtraction (ἀφαίρεσις oder ἔκβολή), Multiplication (πολλαπλασιασμός), Division (μερισμός) und das Ausziehen der Quadratwurzel (εὕρεσις τῆς πλευρᾶς). Das Mediren und Dupliren ist also, wie bei Fibonacci, nicht unter die Species aufgenommen. Die Zahlzeichen, die er gebraucht, sind die auf der Stammtabelle unserer Ziffern angegebenen. Das Numeriren wird klar auseinandergesetzt; beim Aussprechen wird nach Gruppen von je 4 Ziffern, also nach Myriaden abgetheilt. Das von Planudes angeführte Beispiel 8136274592 wird so gelesen: Achtzig mal zehntausend Myriaden (μύριαι μυριάδες), und noch zehntausend Myriaden, und dreimal tausend sechshundert zwanzig und sieben Myriaden, und viermal tausend fünfhundert neunzig zwei. Bei großen Zahlen wurde die oftmalige Wiederholung von μύριαι und Myriaden fast eben so lästig, wie im Lateinischen die des millies und mille. Die einzelnen Species werden zuerst allgemein behandelt und dann an einem Beispiel veranschaulicht, so daß man das praktische Verfahren genau kennen lernt. Die Addition, „welche ist die Vereinigung zweier oder mehrerer Zahlen in eine einzige," unterscheidet sich von der des vorhin erwähnten lateinischen Codex dadurch, daß die Summe über die Summanden hinauf geschrieben wird; das Schema des Planudes ist:

8030	2
5687	8
2343	3

In der senkrechten Columne rechts stehen die Neunerproben. Sie werden hier so ausgeführt, daß man gleich bei der Addition der Quersummen den Neuner, so oft es angeht, wegwirft; man sagt also bei der 2. Reihe 5 + 6 = 11, weniger 9 ist 2, und 8 ist 10, weniger 9 ist 1 und 7 ist 8 ꝛc. Schließlich addirt man die Proben der Summanden 8 und 3 und läßt davon wieder 9 weg, bleibt 2, in Uebereinstimmung mit der Probe der obenstehenden Summe. Auch bei der Subtraction steht der Rest oben; statt zu entlehnen, wird zum kleinern Minuenden 10 und ebenso zum folgenden Glied des Subtrahenden 1, d. h. ein Zehner, addirt. Die Differenz muß dabei unverändert bleiben; das angeführte Beispiel hat diese Form:

5 4 6 1 2	
1 8 7 6 9	
5 4 6 1 2	
3 5 8 4 3	
1 1 1 1	

Die 2 untern Reihen enthalten den Minuenden und Subtrahenden, die oberste die Probe, welche durch Addition des Subtrahenden und des Restes gemacht wird. Der Rechner spricht: Ich will vom Zweier den Dreier abziehen, aber ich kann nicht ἀλλ' οὐ δύναμαι. Denn 3 ist größer als 2; ich setze die Einheit zum Vierer nach dem Dreier; diese Einheit nehme ich als 10 und sage 10 und 2, 12; von den 12 nehme ich 3, bleibt 9. Wieder will ich abziehen den Vierer mit der Einheit von dem 1, aber ich kann nicht ꝛc. Dieses Verfahren reicht aus, wenn der Minuend mehr Stellen hat als der Subtrahend und dessen letzte Ziffer größer ist, als die darüber stehende, wie in dem im Buch stehenden Beispiel:

645432
6758.
1111

Zur 4. Stelle gekommen, schreibe ich, da ich 6 nicht von 5 wegnehmen kann, unter den Vierer die Einheit in gleicher Richtung mit den Einsern, nehme diese Einheit als 10 und nachdem ich sie zu 5 gesetzt habe, verfahre ich wie gelehrt worden; dann nehme ich die Einheit von den Vieren weg, bleibt 3, was ich über 4 setze ꝛc. Dies ist eigentlich schon unser Entlehnen, doch wird es erst in einem folgenden Beispiel erklärt:

0	8	9	8	4
2	4	3	3	1
3	5	1	4	2
2	6	1	5	8

Die Rechnung fängt so an: Ich will von 2 die 8 wegnehmen, kann aber nicht; ich entlehne (δανείζω) für 2 eine Einheit von 4; diese sind 3 geworden, welches ich über 4 schreibe; die Einheit oder die zehn setze ich zu den 2 und sie werden 12; von diesen nehme ich die 8, bleiben 4 ꝛc. Dann werden noch die Fälle besprochen, wo eine oder mehrere Nullen inmitten des Minuenden sind, und damit ist die Subtraction abgeschlossen. „Multiplication ist, wann eine Zahl eine Zahl messend (nehmend) so oft, als in der messenden Zahl (Multiplicator) Einheiten sind, aus den Messungen (dem wiederholten Nehmen) eine andere Zahl macht, d. h. wenn man eine Zahl so oft nimmt, als eine andere Einheiten enthält." Es werden zweierlei Formen der Multiplication angegeben. Die erste geht übers Kreuz; man schreibt die Factoren mit ihren gleichnamigen Stellen untereinander, wie wir es gewöhnlich thun, multiplicirt zuerst die Einheiten mit den Einheiten, schreibt dann diese oben in ihre Stelle hin und behält die etwaigen Zehner; dann multiplicirt man die Zahlen mit einander, welche Zehner geben; also die Einheiten des Multiplicanden mit den Zehnern des Multiplicators und die Einheiten des letztern mit den Zehnern des erstern, addirt beide Producte, zählt die Zehner, die von der Multiplication der Einheiten übrig sind, dazu, schreibt die einfachen Zehner an ihre Stelle und behält die Hunderter; so fort geht man an die Stellen, welche 100 geben; dies sind die ersten und dritten, dann die zweiten in beiden Zahlenreihen; diese 3 Producte werden wieder addirt und die behaltenen hinzugezählt. Nun kommen die Tausender; diese erhält man aus den Einheiten und Tausendern, aus den Hundertern und Zehnern ꝛc. Während man für die Einheiten nur 1 Product hat, bekommt man für die Zehner 2, für die Hunderter 3, für die Tausender 4, für die Zehntausender 5 ꝛc.; der Vortheil dieses Verfahrens besteht darin, daß man das Gesammtproduct sogleich in Einer Summe erhält, der Nachtheil aber, daß man sich bei der Multiplication leicht verwirrt. Um eine Rechnung auf diese Weise symmetrisch durchzuführen, müßen Multiplicand und Multiplicator gleich viele Stellen haben; wo dies nicht der Fall ist, ergänzt man die dem letztern fehlenden links mit Nullen. Das zweite Verfahren ist dasselbe, welches wir oben kennen gelernt haben, wo das Product am Rande steht. Die Richtigkeit der Multiplication wird durch die Neunerprobe geprüft. — „Theilung ist, wenn wir, eine Zahl durch eine andere theilend, sehen wollen, was jeder Einheit der Zahl, durch welche die Theilung geschieht, zufällt. Eine Zahl kann aber getheilt werden durch eine größere, eben so große oder kleinere." Im ersten Fall kommt natürlich ein Bruch heraus, wo der Dividend der Zähler und der Divisor der Nenner ist; das Verfahren wird sehr weitläufig entwickelt, und läuft kurz darauf hinaus, daß man den Dividenden in einen Bruch, der den Divisor zum Nenner hat, verwandelt, und dann in den Zähler dividirt. Hat man z. B. 3:5, so macht man aus 3 fünfzehn Fünftel und nimmt davon den 5. Theil = $^3/_5$. Die Bruchlehre kommt indessen bei Planudes gar nicht vor; er zeigt bloß noch, auch sehr umständlich, wie manche Brüche verkürzt werden können. Schriftlich ausgeführt werden Fälle, wo der einziffrige Divisor kleiner, eben so groß oder größer ist, als die letzte Ziffer des Dividenden; der Quotient steht zwischen dem Divisor unten und dem Dividenden oben, z. B. 4865 : 5 = $\begin{array}{l} 3\ 1 \\ 4865. \\ 973 \\ 5 \end{array}$

Nach der Division kommen die 4 Species der sechzigtheiligen Brüche und die Ausziehung der Quadratwurzel, was wir beides hier übergehen müßen. Die ganze Schrift ist sehr elementar gehalten und steht unter den arabischen Arbeiten.

Aus dem 15. Jahrh. haben wir ein kleines, aus 7 enggedruckten Quartblättern bestehendes Rechenbuch von dem berühmten Georg Peurbach, geb. 1423 zu Peurbach, einem Städtchen in Oesterreich ob der Ens, und gest. 1461; es ist gedruckt worden durch „Baccalarium Martinum, Herbipolenseem" im J. 1505, also nach dem Tod des Verfassers, und trägt den Titel: „Opus Algorithmi incundissimum Magistri Peurbachii Wiennensis (praeceptorie singularis Magistri Joannis de Monteregio) sacraeque mathematice inquieitoris subtilissimi summa cum utilitate exemplis ac cubice radicis extractione alleviatoque procedendi modo nuper digestum". Das kleine Werk zeichnet sich durch seine Bündigkeit aus. Definitionen werden fast keine gegeben. Die Hauptsache ist die Darstellung der Rechenoperationen, nach herkömmlicher Sitte ohne Angabe der Gründe. Beim Numeriren gehe man, wie die Araber, welche die Erfinder davon seien, von rechts nach links. Zur Erleichterung der Aussprache setze man je über die 4. Ziffer 1, 2, 3 ꝛc. Puncte; so viele Puncte, so viel mal 1000 bei jeder Ziffer einer Gruppe; $\dddot{3}79\ddot{0}52\dot{8}614$ wird so ausgesprochen: 3 tausend tausend mal tausend, 700 tausend mal tausend, 90 tausend mal tausend, 500 tausend, 28 tausend, 614. Unter den Species ist auch wieder das Mediren und Dupliren; dazu kommen noch die Progressionen, das Ausziehen der Quadrat- und Cubikwurzel, die Regula aurea oder detri, die Gesellschaftsrechnung und zum Schluß 3 algebraische Aufgaben mit Auflösung. Das Verfahren bei der Addition wird umständlich angegeben und stimmt mit dem unsrigen ganz überein. Beispiel:

5975	Numerus cui fit additio.
486	— addendus.
6461	Aggregatus.

Die Neunerprobe bekommt eine bestimmte Form, die im wesentlichen auch in den folgenden Jahrhh. beibehalten wird; sie ist für die vorliegende Addition:

8	Summe der einzelnen Proben.
8 0	Probe der einzelnen Summanden.
8	„ „ Summe.

Die unterste Zahl mußte mit der obersten übereinstimmen. Bei der Subtraction wird die Stellung der Zahlen wieder genau beschrieben, bis auf den untern Strich (lineam trahe). Dann heißt es: Vel itaque prima inferioris ordinis est par sibi suprapositae vel minor vel maior. Si par, sub linea... scribe cifram; si minor, tunc scribe ibi illud quo superior excedit inferiorem; si vero maior, quum maius a minori subtrahi non conuenevit, igitur figurae immediate sequenti ordinis subtrahendi addatur unitae mentaliter sic scilicet sub ipsa faciendo punctum qui respectu illius digiti vel figurae a qua debet fieri subtractio valet decem etc. Dies ist das erste von Planudes angegebene Verfahren, z. B. $\begin{array}{r} 74 \\ \underline{58.} \\ 16 \end{array}$ Man subtrahirt also 8 von 14 und 6 von 7. Ebenso verfährt man mit den folgenden Stellen; „nec a tali operatione cessandum erit donec omnes figure inferioris a sibi suprapositis fuerint subtracte residuumque si quid fuerit infra lineam subductam ordine scriptum ostendens superacionem numeri a quo debet fieri subtractio de subtrahendo, quod intendebatur". Zum Beweis der Richtigkeit der Rechnung dient auch hier die Neunerprobe. Für die Mediation, die wieder bis ins Einzelnste beschrieben wird, geben wir blos das Zahlenbeispiel an: $\begin{array}{r} 111 \\ \underline{8579} \\ 4289 \end{array}$ ½ Probe: $\begin{array}{r} 2 \\ 5\ 2. \\ 2 \end{array}$ Man nimmt die Probe des Resultates zwei-

mal, addirt dazu den Rest (1), wenn einer da ist, nimmt von dieser Summe wieder die Probe und diese muß der des Dividenden entsprechen. Bei der Multiplication verlangt Peurbach vor allem Kenntnis des Einmaleins, das auch von 1—9 beigesetzt ist. Außerdem werden aber auch wieder Regeln für die mittelbare Multiplication der höhern Einheiten von 5—9 angegeben, wie sie schon früher angeführt worden sind. Ausdrücklich wird noch verlangt, daß man jede Ziffer des Multiplicans (Multiplicators) ausstreichen müße, sobald der Multiplicand damit multiplicirt sei.

Zum Beispiel berechnet Peurbach 759 . 346 = 262614, Probe $\begin{array}{ccc} & 3 & \\ 3 & & 4. \\ & 3 & \end{array}$ Die Division beginnt mit der Anweisung: „Wenn du eine Zahl durch eine gleiche oder kleinere dividiren willst, so setze die letzte des Divisors unter die letzte des Dividenden, die vorletzte des einen unter die vorletzte des andern u. s. f., im Fall die darüber stehende Zahl größer oder eben so groß ist; wäre sie kleiner, so mußt du die letzte Stelle des Divisors unter die vorletzte des Dividenden setzen. Dann ziehe eine Linie rechts vom Dividenden. Ist dies alles so gestellt, so sollst du sehen, wie oft der Divisor genau in der über ihm stehenden Zahl enthalten ist, was höchstens 9 und mindestens 1 mal der Fall ist. Den Quotienten schreibe vor die Linie gegenüber dem Dividenden; multiplicirt mit dem Divisor, soll er von der über ihm stehenden Zahl abgezogen werden, indem man diese ausstreicht und den etwaigen Rest darüber setzt. Du mußt aber dabei deinen Verstand brauchen und bedenken, daß im höchsten Fall die letzte Stelle des Divisors von der darüber stehenden Zahl nur so oft weggenommen werden darf, daß auch die uneinsletzte, wie die folgenden, von den über ihnen stehenden Zahlen und dem etwaigen Rest eben so oft weggenommen werden können. Ist nun der Quotient geschrieben, der Divisor in allen Stellen mit demselben multiplicirt, das Product subtrahirt und der Rest hingeschrieben, so rücke den Divisor um 1 Stelle nach rechts vor." In dieser bestimmten, alle möglichen Verrichtungen berücksichtigenden Weise geht es nun fort, bis es zuletzt heißt: „Von solcher Arbeit ist nicht abzulassen, bis die erste Stelle des Divisors unter die erste des Dividenden vorgerückt und auch die letzte des Divisors von der darüberstehenden Zahl weggenommen ist." Gegenüber dem früher angeführten Ueberstchdividiren weicht P. nur in der Stellung einzelner Glieder der Division ab; da dieselbe in den folgenden Jahrhh. beibehalten worden ist, so theilen wir das von ihm berechnete Beispiel 59078 : 74 mit.

$$\begin{array}{c} \cancel{6}2 \\ 7\cancel{9}8 \\ 1\cancel{0}2\cancel{1}6 \\ 5\cancel{9}\cancel{0}78 \\ 7\cancel{4}\cancel{4}4 \\ 77 \end{array} \quad (798\ {}^{16}/_{24}.$$

Es wird hier auch von links nach rechts multiplicirt und jedes Einzelproduct sogleich abgezogen; der Divisor 74 kann nicht in einer Linie vorgerückt werden, da jedesmal die Einheiten unter die nächstfolgende Stelle kommen müßen; deshalb muß der Siebener in eine besondere Reihe nach unten kommen. In Betreff der Probe wird hier die allgemeine Bemerkung gemacht, daß eine Species der andern als solche diene, also das Multipliciren dem Dividiren; doch wird die Neunerprobe auch bei der Division nicht vergessen.

Nach der Definition der (geometrischen) Proportion wird sogleich bemerkt: „Wenn ein äußeres Glied unbekannt ist, so multiplicire die inneren und dividire durch das äußere, so wird der Quotient die gesuchte Zahl zeigen; ist ein inneres unbekannt, so dividire mit demselben das Product der äußern." Die Hauptsache bestehe im Ansatz, daß Gleichartiges unter einander gestellt werde, Waare unter Waare, Preis unter Preis. Zur Verdeutlichung wird die Aufgabe berechnet: 12 emuntur ova quatuor denariis; queritur quot denariis emuntur 30 ova. Auflösung: Pone sic ut inferius. (Es steht indessen im Text kein Ansatz, nach der vorhin angegebenen Bestimmung scheint er so gewesen zu sein: $\begin{array}{cc} 12 & 4. \\ 30 & \end{array}$ Denn P. sagt allgemein: „Fiat multiplicatio con-

trarie et multiplica 4 per 30, et exeunt 120, que divide per 12, prodibunt 10. Dic ergo: 30 ova emuntur 10 denariis. Eo modo fac in similibus". Die Gesellschaftsrechnung wird mit Einem Exempel abgefertigt. Es heißt: „Sint tres mercatores, quorum primus ponit 20 ducatos, secundus 60, tertius 100. Cum his lucrantur 1000 ducatos; queritur quid cuilibet cedat de lucro". Auflösung: „Fac illo modo. Summam mercatorum collige et illud collectum serva pro divisore; deinde multiplica summam cujuslibet mercatoris, seorsum per numerum lucri, et productum erit numerus dividendus, quem per divisorem prius servatum partire. Et numerus quociens ostendet quantum illi cujus summa accepisti de lucro cedere debeas". Zuletzt kommen noch ein paar Aufgaben unter der Aufschrift aenigmata; die Auflösung beginnt gewöhnlich mit dem kategorischen: Fac sic! und ist selbst wieder eine Art Räthsel.

Während bisher die literarischen Quellen im Gebiet der Rechenkunst nur spärlich geflossen sind, brechen sie in dem geistig so erregten 16. Jahrh. mit bedeutender Stärke hervor. Wir haben in Murhards Litt. der math. Wissenschaften mehr als 200 bloß in Deutschland gedruckte Rechenbücher, die verschiedenen Ausgaben mitgezählt, gefunden. Mich. Stifel sagt in seiner Arithmetica integra 1544: es kommen täglich neue heraus. Anfangs ist ihr Inhalt noch ziemlich dürftig, auf die Darstellung der Grundoperationen sich beschränkend, wie das Enchiridion novus Algorismi summopere visus de integris, minutiis vulgaribus, projectilibus et regulis mercatorum, sine figurarum (more ytalorum) deletione etc. von Huswirt, 1501; die Opuscula duo Theoderici Tzwivel de numerorum praxi (que algorithmi dicuntur) unum de integris per figurarum (more alemanorum) deletionem; alterum de proportionibus cujus usus frequens in musicam armonicam Severini Boetii 1505; der Algorithmus linealis, von einem unbekannten Verfasser aus derselben Zeit. Allmählich werden sie vollständiger und umfangreicher. Die vortreffliche Arithmetica integra von Mich. Stifel (aus Eßlingen in Württemberg) Norimbergae ap. Petreium 1544, welche die ganze damalige niedere und höhere Arithmetik umfaßt, ist ein starker Quartband, während das praktisch und wissenschaftlich höchst bedeutende Werk des Italieners Nicolo Tartaglia oder Tartalea einen dicken Folioband einnimmt, entsprechend dem langen Titel: General trattuto di numeri et misure etc., der zugleich eine Inhaltsanzeige ist. In Vinegia per Curtio Troiano dei Nano MDLVI. Die Verfasser waren theils Gelehrte und Mathematiker von Profession, wie Stifel, Tartaglia, Scheubel (De numeris et diversis rationibus etc., Lipsiae ex Officina Michaelis Blum. M.D.XLV.), Peter Ramus (Arithmeticae libri tres, Parisii MDLVII), Adam Rieſe (Rys, Ris), Clavius (Christ. Cl. Bambergensis e societate Jesu, epitome Arithmeticae practicae nunc quinto ab ipso auctore 1606 recognita etc. Coloniae Agrippinae. MDCVII); theils Lehrer an niederen öffentlichen oder Privatschulen, wie Hegelin (Ein künstlich Rechenbuch auff Ziffern vnnd andern hüpschen Regleu, deßgleichen noch nit an Tag kommen ist, so verständig durch Leonhartenn H., Teütschen Schulmeyster zu Ulm gemachet vnnd geschrieben. MDXLIIII); Andreas Helmreich, Rechenmeister und Visirer zu Halle an der Sahle (der lange Titel fängt an: Rechenbuch, Erstlich von Vortheil vnnd Behendigkeit, nach der Welschen Practica ꝛc. 1559). Während Männer wie Tartaglia, Ramus, Clavius u. a. auch der gemeinen Rechenkunst eine tiefere Begründung zu geben suchten, gieng doch die Hauptrichtung der meisten Schriften auf die objective Darstellung der Rechenoperationen, auf die Mittheilung handwerksmäßiger Kunstgriffe und Vortheile, zur Befriedigung des praktischen Bedürfnisses, also mehr auf das Können, als das Erkennen. Man war deshalb vor allem darauf bedacht, den Gang der Rechnung bei den verschiedenen Species, wie bei den angewandten Aufgaben durch bestimmte Anweisungen oder Regeln zu fixiren und an vielen Beispielen einzuüben; daher stammen auch die noch gebräuchlichen Ausdrücke: Regel de tri, Regula falsi, societatis, allegationis etc. In Huswirts Enchiridion finden wir sogar

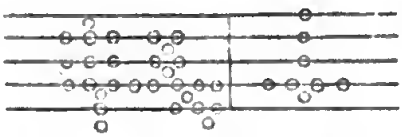
eine Regula de aromatario, de lepore fugiente, de agonisante etc., alſo über ganz beſondere Aufgaben, von denen allerdings mehrere als Repräſentanten ganzer Gruppen angeſehen werden können. Die Mehrzahl der Rechenbücher aus dem 16. Jahrh. iſt lateiniſch geſchrieben, ein Umſtand, welcher zum Theil die langſame Verbreitung der neuen Arithmetik erklärt. Das älteſte deutſche ſoll aus dem J. 1489 ſein: Behende und hübſche Rechnung auff alle Kauffmanſchafft. Gedruckt in der fürſtlichen Stath Leipczick durch Konrad Kacheloffen. 1489. Verfaßt von Johannes Widmann aus Eger (ſ. Weſtermanns Jahrb., October 1863 und März 1864. Müllers Repertorium d. math. Litt. 1. Bd. S. 191). Das älteſte und zugleich bekannteſte, das uns zu Geſicht gekommen, iſt: Rechnung auf der Linien vnnd Federn, Auff allerlei Handtierung, Gemacht durch Adam Ryſen. Zum andernmal corrigirt und gemehret. Angehängt iſt: Der ware Proceß vnnd kurzſt weg Viſir vnnd Wechſelruthen zu machen auß dem Quadrat durch die Arithmetik vnnd Geometri. Von Erhardo Helm, Mathematico zu Frankfurt beſchrieben. Frankfurt 1544 bei Egenolph. Chasles, Geſchichte der Geometrie, erwähnt ihn S. 637 bei Gelegenheit Mich. Stifels, den er ſehr hoch und über die Italiener Lucas de Burgo, Cardan und Tartaglia ſtellt, indem er bemerkt: Doch ſei Stifels Werk nur eine Nachahmung (was offenbar zu wenig geſagt iſt) zweier anderer deutſcher Algebraiſten, des Adam Rieſe und Chriſtoph Rudolff. R. wurde wahrſcheinlich zu Staffelſtein in Franken 1492 geboren und war von 1528 an Bergwerkbeamter in Annaberg. Daneben hielt er von 1530 eine Privatſchule, in welcher er ſeine Rechenkunſt lehrte. Er ſtarb 1559. (S. oben genannte Weſtermanns Jahrb.) Schon im J. 1522 ließ Rieſe ein kleines Rechenbuch zu Erfurt drucken, das 1525 in 2. Aufl. erſchien, und wovon das obenangeführte wahrſcheinlich nur eine Umarbeitung iſt. Wir haben von 1522—1656 nicht weniger als 26 Aufl. gefunden, ohne Zweifel aber ſind dies nicht alle. Er hat in Deutſchland am meiſten zur Verbreitung der neuen Rechenkunſt beigetragen, nicht allein wegen der Tüchtigkeit ſeiner Arbeiten, welche die damaligen Bedürfniſſe ganz befriedigten, ſondern vorzüglich auch deshalb, weil er ſie in deutſcher Sprache verfaßt hatte. Indeſſen erlebten auch andere arithmetiſche Schriften zahlreiche Aufl., wie z. B. Reineri Gemmae (Frisii), Arithmeticae practicae methodus facilis, 32 von 1522—1655, wovon aber 7 im Ausland; Peter Ramus 13, Joh. Piscatoris (Fiſcher) Arithmeticae compendium 6, von 1549—1611, und daſſelbe auch deutſch 4, von 1565—1592; Simon Jacobs Rechnung auf der Linie 8, von 1557—1613, und ſein: Rew und wolgeordnetes Rechenbuch auff der Linie und Ziffern, ſamt der welſchen Practik 4, von 1560—1612. Eine newe Erfindung einer allgemeinen arithmetiſchen Praktik Julii Cäſaris von Padua 10, von 1582—1679; dies iſt der erſte Faulenzer, den wir gefunden haben.

Gehen wir den Hauptzügen der Rechenkunſt im 16. Jahrh. im einzelnen nach, ſo iſt zunächſt der Geſichtspunct hervorzuheben, unter welchem man dieſelbe, oder vielmehr die Arithmetik überhaupt auffaßte. Ihre Bedeutung wird meiſtens in traditionellen, den alten heidniſchen und chriſtlichen Schriftſtellern entlehnten Phraſen ausgeſprochen. Wer das Lob der Arithmetik von einem Autor geleſen hat, weiß auch, wie die meiſten andern es beſingen. Beiſpielsweiſe führen wir an, was Rieſe darüber ſagt: „Wie hoch von Nöthen ſei Arithmetica, vnnd der gantzen mathematiſchen Kunſt, hieraus man leichtlich ermeſſen kann, das nichts irgent, wie gering, ſtehen mag, ſo nicht mit gewißer zal vnnd menſur zuſammengefügt iſt, das auch keyn kunſt, welche man anderſt eine freye kunſt nennet, on gewiße menſuren vnnd Proportion der zalen ſein mag, derhalben billich Plato, als einn Haupt der Philoſophorum, keynen in ſeine ſchul, oder andere Künſten zugelaſſen, der der zal nit erfaren were, als nit möglich irgent in einer kunſt zuzunemen, darüber in ſeinem Zuſatz, der Bücher de Legibus genandt, So er diſputirt, welche billich klug geheißen möcht werden, beſtendiglich beſchleußt on Arithmeticam, Muſicam vnnd Geometriam, welche in der zal gegründet, niemand klug genannt ſeie, vnnd ſehr billich. Dann dieſe kunſt wie Joſephus ſchreibet nit

von menſchen, ſondern von Gott von oben herab gegeben iſt, Welches etwa wol beſunnen haben die Greci, ſo ſie in einem Sprüchwort, irgentds einem groß lob aller künſten zumeſſen wollten, ſprachen: er kan zelen. Auch obgenanter Plato zu einer zeyt gefragt ward, wodurch ein menſch andre thier übertreſe? geantwortet hat: das er Rechnen kan, vnnd verſtand der zal hab, Als were Rechnen ein Fundament vnnd grundt aller kunſt, wie auch warlich iſt, denn on zal mag keyn Muſicus ſeinen Geſang volfüren, deßgleichen keyn Geometer ſein menſur vollbringen, Auch keyn Aſtronomus den lauff des Himmels erkennen, dergleichen andere künſt. Ueber ſolch alles thut Iſodorus bemeldnng: Nim hin die zal von den Dingen, ſo vergehen ſie, vnnd ſei keyn underſcheyd zwiſchen den Menſchen vnnd unvernünfftigen Thieren, dann erkantnus der zal. Deshalben die kunſt des Rechnens andern freien Künſten billich fürgeſetzt würt, angeſehen das andere künſt dieſer nit mangeln mögen ꝛc." Merkwürdig iſt auch, wie Melanchthon, der ſich für die Arithmetik ſehr intereſſirt zu haben ſcheint, in der Vorrede zu Stifels Werk ſich darüber äußert: „Wenn er hundert Zungen hätte, könnte er den Nutzen nicht aufzählen, den die Zahlen in vielen Dingen gewähren. Aber auch der Werth der Kunſt, lange nnd verwickelte Rechnungen mit bewunderungswürdiger Geſchicklichkeit auszuführen, ſei ſo augenfällig, daß er niemand in dem Grad für ſtumpfſinnig erachte, daß er ſie nicht hochſchätze, und ihr eine weitläufige Lobrede halten, würde ſo viel heißen als ἐν τῇ μεσημβρίᾳ λυχνόν anzuzünden. Nachdem er auf die Bedeutung der Arithmetik für das Studium der Philoſophie, und beſonders der Aſtronomie, Phyſik und Geſchichte hingewieſen, ſagt er, „es ſei ſchändlich für einen wiſſenſchaftlich Gebildeten, dieſe Kunſt zu vernachläßigen, und gute und gelehrte Männer müßen ſich alle Mühe geben, ſie wieder in die Schulen einzuführen; es werde dies dem gemeinen Weſen von großem Nutzen ſein, denn die durch eine einfache nnd klare Wiſſenſchaft an ein richtigeres Urtheil gewöhnten Geiſter werden auch in andern Gebieten das Gewiße ſuchen und nicht hartnäckig am Ungewißen hängen bleiben. Und dieſe Angewöhnung ſelbſt ſei ein großes Gut, weil ſie die Liebe zur Wahrheit, welche gute Menſchen mache, erzeuge, und die Gemüther auch in den übrigen Lebensverhältniſſen zur Mäßignng führe." Merkwürdiger Weiſe hatte Stifel die letztere Behauptung bereits praktiſch widerlegt; er wandte ſeine klare und ſichere Kunſt auf ein Gebiet an, wo das Facit immer ein falſches ſein wird; er berechnete den jüngſten Tag auf den 3. October 1533, Morgens 8 Uhr, wo er ihn mit ſeinen Pfarrkindern, nachdem ſie zuvor all ihre Habe verſchenkt hatten, vergeblich erwartete. So hat die Wiſſenſchaft, die ihm Beſonnenheit und Mäßigung verleihen ſollte, ſeinen Namen mit den Schwärmern verewigt. Andere arithmetiſche Schriften ſtellen den formalen und materialen Nutzen der Rechenkunſt noch in viel überſchwänglicheren Behauptungen dar. Helmreich von Eißfeldt ſchließt ſeine Lobrede auf ſie mit den Worten: „Derhalben wir nuhn billich bedenken und betrachten ſollen, das alle Ding, Ordnung und Policey, in allen Regimentern, durch Arithmeticam erhalten und offenbaret werden." Höher hinauf konnten ſie ſelbſt die 200 J. jüngeren Peſtalozzianer nicht ſtellen.

Die Anzahl der Species ſchwankt im 16. Jahrh. zwiſchen 7 und 4; 7 erhielt man, indem man das Numeriren, Dupliren und Mediren zu den 4 gewöhnlichen hinzu rechnete; 6 indem man die Numeration wegließ; 5, indem man dieſe mitzählte, aber das Mediren und Dupliren nicht beſonders rechnete. Die beſten wiſſenſchaftlich gehaltenen Schriften, wie die von Stifel, Tartaglia, Ramus, Clavius haben nur 4. Fragen wir nun nach der Art und Weiſe, wie im 16. Jahrh. gerechnet wurde, ſo finden wir gleich im Anfang desſelben vom J. 1505 den ſchon erwähnten Algorithmus linealis; Tzwivel heißt ihn numeratio calcularis und unterſcheidet ihn von der numeratio figuralis, dem ſchriftlichen Rechnen mit Ziffern. Dieſe ſei ſchwieriger und hauptſächlich für die Gelehrten; die erſtere, leichter und anſchaulicher, mußte alſo wohl mehr von den Ungebildeten, die nicht leſen und ſchreiben konnten, angewendet werden. Die deutſchen

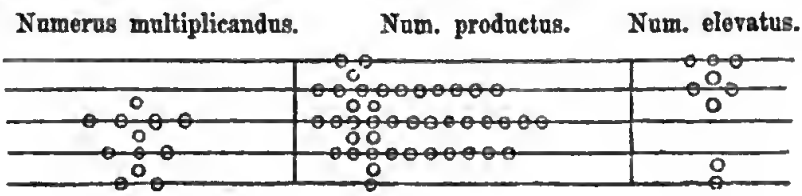
Autoren heißen den Algorithmus linealis das Rechnen auff der Linie, wie z. B. Adam Rieſe; wir finden es ferner in „Ein New kurz Rechenbüchlein, auff der Linien und Federn, den angehenden Rechnern, und allen Kauffshändtlern zu gut und nutz. Mit viel ſchönen Exempeln und Warſagungen, ſehr fruchtbarlich einem jeden zu wiſſen. Durch Herman Gülfferich zum andernmal gemehret und gebeſſert 1559;" ferner bei Murhard aus dem J. 1561 angeführt: Rechenbüchlein auf der Feder, ganz leicht aus rechtem Grund, in ganzen und gebrochenen neben angeheſteten unlängſt ausgelaſſenen Büchlein auf der Linien dem einfältigen und gemeinen Mann und anhebenden der Arithmetik zu Gute." In engliſchen Rechenbüchern haben wir es nicht erwähnt gefunden, in franzöſiſchen nur in: Ant. Cathalan, arithmétique et manière d'apprendre à chiffrer et compter par la plume et par les gects en nombre entier et rompu à Lyion. 1555. Das 16. Jahrh. hat das Rechnen auf den Linien nicht erfunden, es wird nirgends als etwas neues aufgeführt; vielmehr ſteht in dem Algorithmus linealis, daß er wegen der vielen Regeln der Arithmetik (des ſchriftlichen Rechnens) von „Appulegio (Appulejus, geb. 120 n. Chr. zu Madaura in Afrika) philosopho industriosissimo" erfunden worden ſei. Jedenfalls ſcheint er ſehr alt zu ſein und in naher Beziehung zu dem griechiſchen und römiſchen Abacus zu ſtehen (vergl. Prof. Friedlein, das Rechnen mit Columnen vor dem IV. Jahrh., Ztſchr. f. Mathem. u. Phyſ. IX. S. 297 ff.). Zum Rechnen auf den Linien, das verſchieden von dem mit Columnen, gehört eine kleinere oder größere Anzahl paralleler Linien, die entweder auf einem Tiſchbrett oder einer Bank, daher deutſch auch Rechenbank, oder Schiefertafel dauernd eingegraben oder zum Wiederauslöſchen für den augenblicklichen Gebrauch gezogen ſind. Die Linien bezeichnen, von unten nach oben, die Stellen des Zehnerſyſtems 1, 10, 100 ꝛc.; die Räume dazwiſchen die Hälfte von dem Werth der nächſt höhern Linien; die Zahlen ſelbſt wurden dargeſtellt durch Marken oder Rechenpfennige, Steinchen oder irgend welche andere kleine Gegenſtände. Wenn nun 1 Marke auf der erſten oder unterſten Linie eine Einheit, auf der zweiten 1 Zehner ꝛc. bedeutete, ſo war ihr Werth unter der erſten ½, zwiſchen der 1. und 2., 5, und zwiſchen der 2. u. 3., 50 ꝛc. Dieſe Anordnung entſpricht der Reihenfolge der lateiniſchen Ziffern: I, V, X, L, C, D, M, und deutet auf römiſchen Urſprung hin. Wollte man nun auf der Rechenbank rechnen, ſo hatte man die Zahlen zuerſt aufzulegen, ein Geſchäft, das dem Numeriren beim Zifferrechnen entſprechend, nach kurzer Uebung fertig gelernt werden konnte. Um z. B. 8346½ und 2798½ zu addiren, legte man zuerſt 1 Marke (= 5) in das 4. Spatium, 3 Marken auf die 4. L., 3 auf die 3., 4 auf die 2; 1 zwiſchen die 1. und 2., 1 auf die 1. und 1 unter die erſte; für den andern Summanden kamen 2 Marken auf die 4. L., 1 in das 3. Spatium, 2 auf die 3. L., 1 in das 2. Spat., 4 auf die 2. L. 1 in das 1. Spat., 3 auf die 1. L. und 1 unter dieſelbe; man erhielt alſo:



Hatte man ſie, wie in der Abtheilung links dargeſtellt, ſo folgte eine zweite Operation, der eigentlichen Addition entſprechend, indem ſie darin beſtand, die auf die Bank hingelegten Zahlen in ihre einfachſte Form zuſammenzuziehen. Dieſe Verrichtung hieß man das Eleviren (elevare). Die 2 Marken unter der 1. L. geben 1 Ganzes; 4 ſind ſchon vorhanden, alſo hat man 5 Einh. auf der 1. L. und dafür ſetzt man 1 in den 1. Zwiſchenraum, welches mit den 2 ſchon vorhandenen 3 giebt; davon läßt man 1 liegen und die 2 andern geben 1 auf der 2. L., mit den 8 andern erhält man 9; davon läßt man 4 zurück, und die 5 übrigen geben 1 im 3. Spatium; 1 Marke iſt bereits vorhanden, dieſe 2 machen zuſammen 1 auf der 3. L. ꝛc.; ſo ergiebt ſich als Summe rechts vom ſenkrechten Strich 11145. Wollte man nun etwa

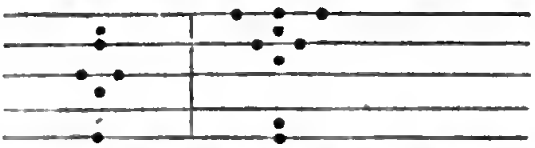
3216 von 4717 abziehen, ſo hatte man von den 4 Rechenpf. auf der 4. L. 3 wegzunehmen, auf der dritten 2, auf der zweiten 1 und auf der erſten 6, und es bleibt liegen 1501. Im Fall nicht genug Einheiten in einer Stelle des Minuenden vorhanden waren, um die Subtraction auszuführen, ſo mußte man reſolviren, d. h. höhere Einheiten in niedere verwandeln. Hätte man z. B. von den obigen 11145 abzuziehen 2798½, ſo würde man zuerſt 1 auf der 5. Linie aufheben und dafür 2 in dem nächſten Spatium ſetzen; von dieſen 2 Einheiten nimmt man wieder 1 und ſetzt in die nächſte Linie 5, welche mit der ſchon vorhandenen 6 ausmachen; davon nimmt man nun 2 weg, bleiben 4 ꝛc. Es liegen zuletzt auf der Rechenbank in dem 4. Spat. 1 Marke, auf der 4. L. 3, auf der 2. L. 4, im 1. Spat. 1, auf der 1. L. 1, und unterhalb derſelben wieder 1, d. i. zuſammen: 8346½. Der Ausdruck aufheben, den wir noch bildlich gebrauchen, kommt ohne Zweifel von dem eigentlichen Aufheben der Rechenpfenninge auf dem Rechenbrett her. Um zu dupliren, durfte man bloß neben jeden Rechenpf. in irgend einer Stelle noch einen zweiten, oder, abgeſondert von der erſten Zahl, für jeden urſprünglich vorhandenen 2 legen. Ganz einfach wurden aber die Rechenpf. in den Spatien duplirt, indem man ſie auf die nächſt höhere Linie hinaufrückte. Um zu mediren, ſchob man die Marke auf einer Linie in den Zwiſchenraum unter ihr; die in einem Spatium hob man auf und legte dafür 2 auf die nächſt niedere Linie und 1 in das Spatium nach ihr. Gewöhnlich nahm man aber die Marken auf einer Linie mit denen im nächſt höheren Zwiſchenraume zuſammen. Lagen z. B. auf der 2. Linie 3 Marken und im 2. Spat. 1, ſo war ihr Geſammtbetrag 8, die Hälfte davon aber 4 auf der 2. L.

Für die Multiplication mit einer einziffrigen Zahl giebt das New kurtz Rechenbüchlein folgende Regel: „Liegt ein zalpfenning (auf einer Linie), ſo hebe jn auff, und leg die gantze zal darinn dn mehreſt darvor (dafür); liegen aber zwen drey vier Rechenpfenning, ſo leg die ſelb zal 2, 3 oder 4mal; ligt aber ein halber im Spatio (d. h. in dem Zwiſchenraum darunter, wo er nur den halben Werth hat), ſo lege die ſelb zal (auf der Linie darüber) halb.“ Hatte man auf irgend einer Linie etwa 3 Rechenpf. und ſollte man ſie mit 6 multipliciren, ſo hob man einen nach dem andern auf, legte jedesmal 6 dafür; lagen die 3 Rechenpf. in einem Spat., ſo konnte man zunächſt gerade ſo verfahren; da aber 2 Einh. in einem Spat. gleich 1 Einh. auf der nächſt höheren L. ſind, ſo hatte man auf dieſer dieſelbe Zahl nur halb ſo viel mal aufzulegen. Wenn der Multiplicator eine ungerade Zahl war, ſo mußte 1 Rechenpf. im Spatium zurückbleiben. Rieſe dehnt die Regel auch auf mehrziffrige Zahlen aus. „Wo du aber mit ganzen multiplicirſt, alsdann greiff auff die andern Linien ob dem pfennig (im Spatium), leg allda die meyſte Figur halb, Alsdann greiff herab, leg die erſte Figur auch halb und hebe den Pf. im ſpacio auff. Deßgleichen ſo man mit dreien, vieren oder mehr Figuren multipliciren wil, ſol man über ſo vil linien greiffen und von oben herab legen“. Für die Multiplication der Linien, d. h. wenn die Marken auf dieſen lagen, faßt Rieſe die Regel ſo: „Seind zwo Figuren, ſo greiff auf die nehſte Linien ob den pfennigen, alda lege die letzte Figur ſo offt als pfenning liegen auf der linien, darnach greiff herab und lege die andere Figur auch ſo offt als Pfenning zu multipliciren vorhanden ſein, vnnd hebe die ſelbige Pfenning auff, deßgleichen wo drei, vier oder mehr Figuren vorhanden weren.“ 987 . 37 = 37506 nimmt ſich auf den Linien berechnet ſo aus:



Die Diviſion auf den Linien war ein wiederholtes Abziehen; ſo oft man den Diviſor von dem Dividenden wegnahm, legte man 1 Rechenpf. auf die Linie oder in das Spatium, welche man gerade dividirte und welche man, wie beim Multipliciren, immer mit dem Finger berührte, um Misgriffe zu vermeiden. Man fieng oben an, alſo bei den höchſten Zahlſtellen (a superioribus descendendo lineamque digito tangendo etc.). Das New Rechenbüchlein ſagt: „Greiffe zu öberſt auf die Linien, Nimb denn theiler ſo offt du kanſt, und lege als manchen Zahlpfenning bei den Finger nider auff die Linig. Wird der Theiler halb genomen, ſo lege ein Zalpfenning in das ſpacium under den Finger. Greiff dann herab auff die andere Linig, thu jhm aber als vorhin, und alſo forth an, biß zu ende deines theilens.“ Der Algorithmus linealis ſtimmt im weſentlichen ganz mit dieſer Anweiſung überein, die wir an der oben aufgelegten Zahl 37506 veranſchaulichen wollen, indem wir ſie mit 6 dividiren. Der Diviſor wird im Kopf behalten oder abgeſondert bemerkt. Man ſetzt den Finger auf die 5. Lin., wo die 3 oberſten Rechenpf. des Dividenden liegen. Von 3 kann man 6 nicht wegnehmen, aber die Hälfte von 6, einmal; da 6 zweimal ſo groß iſt als 3 ſo iſt es in dem Dividenden nur halb ſo oft enthalten, daher legt man für den Quotienten, der in der Regel links vom Dividenden und durch einen ſenkrechten Strich von dieſem getrennt angebracht wurde, den Rechenpf. nicht auf die 5. L., ſondern in das 4. Sp., wo er nur den halben Werth hat. Dieſes Verfahren hieß man dividere pro medietate und iſt in der obigen Regel kurz angedeutet in dem Satz: wird der Theiler halb genommen ꝛc. Nach „Ein kurtz vnd behend Rechenbüchlein vff Linien und Ziffern von Allerley kauffmanſchaft, Schickung des Dygels (Miſchungsrechnungen), Müntzſchlag allen Müntzmeiſtern vnd Werdeynenn (Münzwardeinen) nötig zu wißen mit viel ſchonen Exempeln vnd regeln, gantz grundtlich vßgedruckt vnd zuſammenbracht durch Balthaſar Wreedt Rechenmeiſter in der löblichen ſtat Cöln. Gedruckt zu Collen mit Fleyß und correct durch Eucharium vom Hyrtzhorn ytzt nämlich Anno 1539,“ hat die vorige Diviſion dieſe Geſtalt:

Das Product od. Facit. Die Zal welche gedeilt ſoll werden.



Während der Operation veränderte ſich die Figur des aufgelegten Dividenden fortwährend, weil höhere Einheiten meiſtens in niedere reſolvirt werden mußten und Linien wie Spatien ſich allmählich leerten. Für die Diviſion mit zwei- und mehrziffrigen Zahlen giebt Rieſe eine Regel, die mit der ſchriftlichen Diviſion ganz übereinſtimmt. „Sind aber zwo Figuren im teyler, ſo nimm die meyſte Figur (d. h. die Zehner) zu öberſt als offt du magſt, vnnd doch alſo, daß du vom vberbleibenden die andere Figur (Einheiten), das iſt die erſte, auf der nehſten linien darunter, auch ſo offt nemen magſt, kanſtu, ſo thu es, vnnd lege ſo vil Pfenning nider, wann du die erſte genommen, ſo offt du dann genommen haſt, deßgleichen thu mit dreien, vieren odder mehr Figuren ꝛc.“ Ein Beiſpiel giebt er nicht; ein ſolches findet ſich in „M. Henrici Grammatei Rechenbüchlein, kunſtlich behend vnd gewiß, auff alle Kauffmanſchafft gericht. Nach Gemeinen Regeln de Tri. Welſchen Practic. Regeln falſi. Etlichen Regeln Coſſe (Algebra) ꝛc. Durch Erfindung Pythagore. Buchhalten durch das Jornal (Journal), Kaps (Capſula, Caſſe) vnd Schuldtbuch, Viſirruthen ꝛc. ſampt andern luſtigen Stücken der Geometri. Getruckt zu Franckfurt am Meyn. Bei Chriſtian Egenolffs Erben. 1572. Die Diviſion iſt 22838:19; ſie unterſcheidet ſich aber in der Form der Ausführung nicht von der Diviſion mit einer einziffrigen Zahl. Die 2 Zehntauſender werden in 20 Tauſ. auf der 4. Linie verwandelt, und davon nimmt man 19 ein mal weg ꝛc.; es wird alſo mit 19 wie mit einer einziffrigen Zahl divi-

dirt. Bei mehrziffrigen Diviſoren wurde die Diviſion auf den Linien verwickelt und verlor ihre Anſchaulichkeit; man mußte zu Schlüſſen ſeine Zuflucht nehmen, wie beim ſchriftlichen Rechnen, wozu dann auch verſchiedene Rechenbücher in dieſem Falle rathen. Hatte man es mit benannten Zahlen zu thun, ſo theilte man die Linien durch ſenkrechte Striche in ſo viele Felder ab, als man verſchiedene Arten von Größen hatte. Huswirt rechnet auch nach der Regel de tri auf den Linien, indem er drei Felder machte; in das erſte kam bei Preisberechnungen die res empta (numerus divisor), in das zweite numerus precii (Multiplicandus), in das dritte numerus quotiens (multiplicans). Man konnte überhaupt alle Rechnungen auf den Linien ausführen, bei denen die 4 Species in Anwendung kamen, ohne daß es nöthig geweſen wäre, den Anſatz ſelbſt darzuſtellen. Ueber den Werth dieſes inſtrumentalen Rechnens für den Unterricht ſagt Rieſe: „Ich habe befunden in Unterweiſung der Jugend, daß alle weg, die ſo auf den Linien anheben, des Rechnens fertiger vnd laufftiger werden, denn ſo mit den Ziffern, die Feder genannt, anfahen.“ Käſtner, Geſch. der Mathem. I, 116, räth die Linien wenigſtens für das Addiren und Subtrahiren an, weil die Anfänger dadurch gewohnt werden, daß ein und dasſelbe Ding nach ſeiner Stelle drei, drei mal zehn, drei mal hundert ꝛc. bedeutet. Die Hauptſache iſt aber wohl die Anſchaulichkeit, welche in unſern Schulen mit Recht ſo ſtark betont, aber mit andern Mitteln erreicht wird.

Sehen wir nun, wie ſich das ſchriftliche oder das Rechnen „auf der Feder“ im 16. Jahrh. geſtaltete, ſo haben wir zuerſt die Numeration ins Auge zu faſſen. Rieſe ſetzt zur Erleichterung des Ausſprechens größerer Zahlen über die erſte Ziffer der zweiten Triade 1 Punct, über die der dritten 2 ꝛc.; er ſchreibt: 86 789 325158 und lieſt: Sechs und achtzig tauſend tauſend mal tauſend; ſieben hundert tauſend mal tauſend; neun und achtzig tauſend mal tauſend; drei hundert tauſend, fünf und zwanzig tauſend ein hundert und acht und fünfzig. Die Ausſprache iſt wie bei Peurbach; namentlich findet auch noch die Eigenthümlichkeit ſtatt, daß eine höhere Dreiergruppe nicht auf einmal ausgeſprochen, ſondern nach den Hundertern abgeſetzt und damit die Potenz von 1000 beſonders verbunden wird; ſtatt daß wir ſagen 325 tauſend, wurde geleſen: 300 tauſend und 25 tauſ. Bei Stifel, 1544, finden wir dieſe Weitläufigkeit beſeitigt; auch ſetzt er immer nur 1 Punct über die 1. Ziffer jeder Dreiergruppe, er ſchreibt 2 329 089 562 800 und ſpricht aus: duo millia, millies, millies, millies, trecenta viginti novem millia, millies, millies; octoginta novem millies, millies; quingenta sexaginta duo millia; octingenta. Scheubel, 1545, ſpricht tauſend bei jedem Punct nur einmal aus, wobei er aber die folgenden tauſend in Gedanken dazu fügen muß. Die Ausſprache wird dadurch allerdings einfacher, aber auch unklarer; die Zahl 975 970 069 569 lieſt er: noningenties septnagies quinquies millies, noningenties septuagies mille, sexaginta novem millia, quingenta sexaginta novem. Auch bemerkt er, daß manche, und zwar non ineleganter, die Zahlen nach Hunderttauſendern beſtimmen; ſie leſen 2 9600 000 Ducenties nonagies sexies centena millia. Auch die griechiſche Weiſe, nach Myriaden abzutheilen und auszuſprechen, erwähnt er. Dieſelbe Bequemlichkeit (der Vereinfachung) ſtrebe man auch an, wenn man ſtatt Hunderttauſend 1 Tonne Gold und ſtatt zehn mal hunderttauſ. eine Million ſage. Die letzte Schrift, die wir aus dem 16. Jahrh. angeführt haben, die von Clavius, hat noch die Ausſprache Stifels. Zur Bezeichnung der erſten Stellen der Dreiergruppen, ſchlägt er der Reihe nach die Ziffern 0, 1, 2 ꝛc. vor, eine Neuerung, die indeſſen keine nachhaltige Beachtung gefunden hat. Er ſchreibt: $423^{4}29^{3}089^{2}628^{1}000^{0}$. Die obenſtehenden kleinen Ziffern ſind die Exponenten der Potenzen von 1000, und es muß bei jeder Abtheilung 1000 ſo oft ausgeſprochen werden, als ſie Einheiten enthalten. Endlich bemerkt er noch, man könne jede Zahl nach italieniſcher Weiſe mit weniger Worten und vielleicht deutlicher ausſprechen, wenn man ſtatt millena millia

Millionen ſagen wolle. Man theile nach 6 Ziffern ab und ſetze jedesmal über die erſte der Reihe nach 0, 1, 2 ꝛc. Die Puncte wurden nur zur Bezeichnung der Abtheilung der Tauſender beibehalten und unter ſie geſetzt; er ſchreibt demnach: $\overset{2}{42}\,\overset{1}{329}\,\overset{0}{089}\,562\,800$ und lieſt: 42 Millionen Millionen, 329 tauſend Millionen, 89 Millionen, 562 tauſend 800. Das Wort Billion kommt noch nicht vor.

Was die Behandlung der verſchiedenen Species betrifft, ſo wird gewöhnlich zuerſt eine Definition, dann eine genaue Anweiſung für Anſatz und Ausführung gegeben, und zuletzt die Probe gemacht. So beginnt Rieſe die Addition mit den Worten: „Addiren leret vil Zaln inn eine Summe zu bringen. Thu jm alſo.“ Sein Verfahren, wie das anderer Lehrbücher, ſtimmt im übrigen mit dem unſrigen überein. Kommt nach der Rechnung die Probe richtig heraus, „ſo haſtu jm recht gethan“ (Bene actum est, bei Peurbach). „Subtrahirn, ſagt R. ferner, leret wie du ein zal von der andern nemen ſollt. Thu jm alſo, ſetz oben die zal davon du nemen wilt, vnd die du abnemen wilt, gleich darunter, wie im ſummiren, Darnach mach ein Linien darunder vnd heb zuforderſt an, wie im Addiren. Nim die erſte, der underſten zal, von der erſten Figur, der oberſten zal, was dann bleibet ſetz unden .... Magſtu aber die under Figur, von der öbern nit nemen, ſo nim ſie von zehen, zum bleibenden gib die ober, vnnd ſetze gleich under die Linien was kommet, darnach addir eins der nehſten undern Figuren gegen der linken Hand, vnd ſubtrahir fort biß zum ende, wie hie volget.“ Man bemerkt hier eine kleine, aber für die Anfänger ſehr zweckmäßige Modification des ſchon früher angegebenen Verfahrens, im Fall ein Summand des Subtrahenden größer iſt, als der entſprechende des Minuenden. Statt nämlich zu dem letzteren 10 zu addiren und dann zu ſubtrahiren, wird der Subtrahend immer nur von 10 abgezogen und der Reſt zum Minuenden addirt. Hat man z. B. die Subtraction 75—28, ſo nimmt man ſogleich 8 von 10 weg und addirt 5, giebt 7, und dann hat man noch 3 von 7 zu nehmen. Der Anfänger ſubtrahirt aber leichter 8 von 10, als von 15. Ramus fängt die Subtraction links an und ſetzt den Reſt über den Minuenden. Meiſtens aber hat ſie die jetzige Form. Das Multipliciren wird von Tartaglia am gründlichſten behandelt. Er definirt es als den Act, aus 2 gegebenen Zahlen eine dritte zu finden, welche die eine davon ſo oft enthält, als die andere die Einheit. Auch giebt er den Unterſchied zwiſchen multiplicare und ducere an, die in lat. Rechenbüchern gewöhnlich gleichbedeutend genommen werden. Das erſtere gebrauche man, wenn eine unbenannte (astratto da ogni materia sensibile) oder eine benannte durch eine unbenannte, das zweite aber, wenn Linien durch Linien, Flächen durch Linien ꝛc. multiplicirt werden. Die meiſten älteren arithmetiſchen Schriftſteller tragen nicht das mindeſte Bedenken, benannte Zahlen mit benannten zu multipliciren; Stifel ſpricht ſich dagegen aus; T. aber ſagt, dieſe Anſicht erleide vielfache Einſprachen, die er an einem andern Ort geltend machen wolle; wir haben aber in ſeiner großen Arithmetik nichts weiter darüber gefunden. Linien mit Linien zu multiplicirn, muß er nach dem Obigen für zuläßig gehalten haben. Es wäre intereſſant, zu ſehen, wie er dieſe Ausnahme rechtfertigt. T. führt außer unſerem Anſatz noch 6 Arten der Multiplication an, die wir früher ſchon bei den Indern und Arabern gefunden haben. Schließlich bemerkt er, er könnte noch viele andere Weiſen des Multiplicirens angeben, wie per Rumbo, per Triangolo, per Coppa over per Calice, per Diamante; aber er unterlaſſe es, weil ſie praktiſch wenig Nutzen haben und mehr dazu erfunden zu ſein ſcheinen, per mostrar un pin sapere che per alcuna utilità. Unſer jetziger Anſatz iſt der allgemein übliche, obſchon Tzwivel noch von links nach rechts multiplicirt und das Product oben hinſchreibt. T. ſucht auch zu erklären, warum das Dupliren von den Alten als beſondere Species behandelt worden ſei. Zwei, ſagt er, ſei die kleinſte Zahl, indem 1 nicht als ſolche, ſondern vielmehr als Mutter aller Zahlen betrachtet worden ſei. Wie man nun in andern Gebieten den Anfang einer Sache

nicht in die Definition derſelben aufnehme, z. B. den Punct nicht in die Definition der Linie, ſo habe man auch 2, den Anfang der Zahlen, nicht mit dieſen, ſondern abgeſondert davon, behandelt. Nun iſt zwar das Verhältnis des Punctes zur Linie ein ganz anderes, als das von 2 zu den übrigen Zahlen; aber dieſe ſcholaſtiſche Betrachtungsweiſe mag doch dazu beigetragen haben, das Multipliciren und Dividiren mit 2 als beſondere Species aufzufaſſen.

Die Diviſion erſcheint immer noch als die ſchwierigſte Operation; am gründlichſten und ausführlichſten haben wir ſie bei Tartaglia und Clavius behandelt gefunden. Nach ſeiner Gewohnheit giebt T. zuerſt die Definition und die verſchiedenen Namen der Operation: Partire, dividere, misurare, numerare. Partire, dividere ſei nichts anders, als eine Zahl in 2 oder mehrere gleiche Theile theilen; misurare, numerare aber ſei der Act, zu finden, wie oft eine Zahl in eine andere gehe oder darin enthalten ſei; die Reſultate ſeien zwar gleich, aber doch ſei es etwas ganz anderes, wenn jemand ſage: Theile 12 in 2 gleiche Theile, oder aber ſuche, wie oft 2 in 12 enthalten iſt. Im erſten Fall iſt $12 = 6 + 6$, im zweiten aber $2 + 2 + 2 + 2 + 2 + 2$; auf dieſer doppelten Auffaſſung beruht das Verſtändnis der Diviſion, weshalb auch alle neueren Rechenbücher ſie feſthalten. 12 fl.: 2 hat nur einen Sinn nach der erſten, und 12 fl. : 2 fl. nur nach der 2. Erklärung. T. unterſcheidet verſchiedene Arten der Diviſion. 1) Das Dividiren im Kopf (partire di testa over discorso, mündlich, ꝛc.), worunter er aber nur ſolche Rechnungen verſteht, bei denen man alle Nebenoperationen im Kopf vollzieht; es ſind Diviſionen mit ein- und zweiziffrigen Diviſoren; 8700 : 9 ſtellt er ſo dar: $\overset{9}{\|}\ \overset{8700}{966}$; Reſt 6; der Diviſor ſoll eigentlich auch nicht geſchrieben werden. Da T. Productentabellen aus ein- und zweiziffrigen Zahlen einüben läßt, ſo kann er ſolche Diviſionen auch mit Diviſoren machen laſſen, die aus 2 Ziffern beſtehen, z. B. $\overset{24}{\|}\ \overset{23675}{986}$ Reſt 11. Man wiſſe, ſagte er, daß $24 . 9 = 216$, alſo gehe 24 in 236 neun mal ꝛc. Die 2. Art werde in Venedig il partire per batello over galea genannt, dies iſt das Ueberſichdividiren; T. erklärt dieſe Benennung, indem er bemerkt, man laſſe die Schüler, wenn ſie das Dividiren gut verſtehen, zum Spaß (per Spasso) eine Rechnung ausführen, die das Bild einer Galeere darſtelle. Er führt ſelbſt ein ſolches Beiſpiel aus, durch das der Name per batello vollkommen gerechtfertigt wird. Die 3. Art zu dividiren wird a danda genannt; Clavius nennt ſie per Daudam; der Name wird nicht erklärt und ſcheint ſchon längſt gebräuchlich geweſen zu ſein, denn T. ſagt: Il terzo modo di partire da nostri antichi pratici è detto a danda. Dies iſt das Unterſichdividiren, das wir ſchon bei den Arabern gefunden haben; es weicht nur in der unbedeutenden Aeußerlichkeit von unſerer Anordnung ab, daß unter dem Dividenden eine wagrechte Linie gezogen und der Theil desſelben, in welchen zuerſt dividirt wird, noch einmal darunter geſchrieben iſt. Die 4. Diviſionsform nennt T. per Repiego, von der er ſagt, ſie ſei molto gentile e bello a chi lo sa usare; ſie iſt das Seitenſtück zu der Multiplication per Repiego und beſteht darin, daß man mit den Factoren des Diviſors, wenn er ſich in ſolche, und zwar in kleinere, zerlegen läßt, alſo ſtatt mit 12 mit 3 und 4 dividirt. Die allgemein übliche Form der Diviſion war aber das Ueberſichdividiren, wie es oben bei Peurbach dargeſtellt worden. Einzelne Abänderungen werden da und dort gemacht; ſchon Planudes ſetzt den Diviſor nur einmal; Scheubel, Tartaglia u. a. machen den gleichen Vorſchlag; der letztere bemerkt noch, man könne die Reſte, wenn der Raum es fordere, unten hinſchreiben und den Diviſor links vom Dividenden; auch könne man die einzelnen Multiplicationen von rechts nach links ausführen, was Clavius als Vereinfachung vorſchlägt, weil man dann weniger Ziffern in den Reſten bekomme; aber allgemein kamen dieſe Modificationen nicht in Anwendung. Um dem Hauptübelſtand beim Ueberſichdividiren, der Verwirrung, die leicht eintreten konnte, wenn man den

Quotienten falſch genommen, oder ſonſt einen Fehler im Multipliciren oder Subtrahiren gemacht hatte, vorzubeugen, macht Clavius verſchiedene Vorſchläge, woraus aber ein anderer Nachtheil entſpringt, daß nämlich die Diviſion „in nimis magnam molem excreſcit.“ Deshalb räth er, die einzelnen Rechnungen beſonders auszuführen, und dividirt z. B. 2596860019 : 38748 ſo:

1. Operation.	2. Oper.	3. Oper.	4. Oper.	5. Oper.
259686 (6	271890 (7	7440 (0	74401 (1	356539 (9
232488	271236		38748	348732
27189	744		35653	7802

Geſammtquotient: 67019, Reſt: 7802. Hätte er dieſe Rechnungen unter einander geſetzt, ſo würde er auf unſer einfacheres Unterſichdividiren gekommen ſein. Er bemerkt ſelbſt, daß ſein Verfahren länger ſei, als das gewöhnliche, weshalb er dann auch wieder auf dieſes zurückkommt, aber, um vor Misgriffen in der Wahl des Quotienten zu bewahren, den Vorſchlag macht, den wir auch in einem engliſchen Rechenbuch von Humfrey Baker, Loudouer, 1584, fanden, man ſolle vor jeder Diviſion die Producte des Diviſors in die Zahlen 1 bis 9 unter einander hinſchreiben; dann werde man ſchnell und ſicher erkennen, wie oft der Diviſor in dem jedesmaligen Dividenden enthalten ſei, und ſo die Verwirrung, welche Correcturen nach ſich ziehen, vermeiden. Solche kleine Productentabellen hieß man ſpäter Rechenknechte. An Kürze gewann die Diviſion dadurch nichts. Darum entſcheidet ſich auch Clavius ſchließlich für die italieniſche Form per Dandam. Er giebt ihr aber eine andere Geſtalt als Tartaglia und zeigt ſie an dem Beiſpiel 1904639 : 2978; die Rechnung nimmt ſich ſo aus:

Diviſ. 2978.

1904639 (636 $\frac{1697}{2978}$

1178..	17868
2849.	8934
1697	26802

Bei dieſer Anordnung nimmt die Diviſion weniger Raum ein, als bei der unſrigen; aber da die abzuziehenden Producte nicht unter dem Dividenden ſtehen, ſo iſt die Subtraction unbequem. Würde man die Producte nach ihrem Stellenwerth untereinander ſchreiben und nach rechts hinausrücken, wie es bei ältern Multiplicationsformen auch geſchieht, ſo hätte man den Vortheil, ſogleich die Probe der Diviſion machen zu können, ohne erſt den Diviſor und Quotienten noch einmal zu multipliciren. Jedenfalls iſt dieſes Verfahren viel einfacher, als das Ueberſichdividiren.

Die Proben werden in allen Lehrbüchern ſorgfältig gemacht. Zu den bekannten kommt mehrfach noch die Siebenerprobe; in der Arithmetik von George Poncet iſt ſogar die preuve par cinq angeführt; man könnte eben ſo gut eine Zweier-, Dreier-Probe ꝛc. machen, da ſchließlich alle auf dem Satz beruhen: Zwei Zahlen ſind einander gleich, wenn ſie, mit gleichem dividirt, gleiches geben, alſo auch gleiche Reſte übrig laſſen; daß man die Neunerprobe voranſtellte, kommt nur daher, daß man die Reſte, welche dabei als maßgebend angeſehen werden, einfach dadurch bekommt, daß man bloß die Querſummen der zu prüfenden Zahlen dividiren oder den Neuner daraus wegwerfen darf.

Die verſchiedenen Species finden wir auf benannte Zahlen angewendet in einem beſondern Abſchnitt zuerſt bei Stifel, De numeris vulgariter denominatis; Hegelin, der deutſche Schulmeiſter aus Ulm, behandelt die Species nur in benannten Zahlen; Tartaglia widmet ihnen einen beſondern Abſchnitt, gleich nach den unbenannten; Baker verbindet ſie theilweiſe mit dieſen.

Die Bruchlehre kommt in der Regel nicht unmittelbar nach den Species in ganzen Zahlen, ſondern meiſtens erſt nach der Regel de tri und andern Rechnungsarten, wahrſcheinlich weil, wie Ramus ſagt, ihre numeratio difficilior est quam integrorum. Ad. Rieſe behandelt ſie nach Art der Inder, wie im Fluge, in wenigen Sätzen. „Die öberſte zal einer gebrochenen heyſt der zeler, vnd die vnderſte der nenner, wie hie $\frac{3}{4}$.

Addirn in Gebrochnen. Haben die Brüche gleiche nenner, so summir die zeler, vnnd schreib einen Nenner darunder, Wo nit, so multiplicir creutzweiß, addir zusammen, vnd setze under dasselbige die nenner gemultiplicirt wie hie. Sind mehr dann zwen Brüch zu addiren mit ungleichen nennern, so addir einen nach dem andern creutzweiß." Beim Dupliren heißt es: „Duplir den zeler, oder medir den nenner. Item zwirnt (verdoppelt) $^{3}/_{3}$ macht $^{6}/_{3}$. Multipliciren in gebrochen, die zeler multiplicirt mit einander, und auch die nenner, so hastu es gemacht. Wiltu gantze mit gebrochenen multipliciren, so brich die gantzen mit undersetzung 1, Alsdann multiplicir die oberen mit einander, vnd auch die undern. Item 24 mit $^{5}/_{7}$ setz $^{24}/_{1}$ mit $^{3}/_{7}$. Machs fort wie oben, kommen $10^{5}/_{7}$ teyl. Willtu aber multipliciren gantze, mit gantzen und gebrochenen, odder gantze und gebrochne, mit gantzen und gebrochenen, so resolvire vorhin die gantzen in theyl, und machs darnach wie oben: darbei merck auch, so die ober zal, das ist der zeler, größer dann der nenner ist, das du sie inn gantze mit dem nenner bringest durchs dividiren." Die Regel für die Division der Brüche heißt: „Haben die Brüche gleiche nenner, so teyl einen zeler in den andern, Wo aber nit, so multiplicir im creutz, setz oben was geteylt würt, vnd das da teylet, setzt unden, wie hie." Zuletzt ist noch das Theil von Theilen zu suchen, was in allen alten Rechenbüchern gewöhnlich besonders vorgetragen wird, wahrscheinlich deshalb, weil in der Fassung der Aufgabe z. B. $^{3}/_{4}$ von $^{5}/_{3}$ von $^{7}/_{8}$ ꝛc. die Operation des Multiplicirens nicht entschieden angedeutet ist. Auch Stifel, Scheubel u. a. haben ein besonderes Capitel daraus gemacht: De Algorithmo Minutiarum ex aliis minutiis. St. giebt die Aufgabe tres quartæ, duarum tertiarum, unius septimae und stellt sie so dar: $\frac{3}{4}$, $\frac{5}{3}$, $\frac{1}{7}$ $\frac{3}{4}$ $\frac{5}{3}$ $\frac{1}{7}$ u. s. f., wir schreiben einfach $^{1}/_{7}$. $^{5}/_{3}$. $^{3}/_{4}$ ꝛc. und multipliciren wie sonst. Damit wurde dann wieder die Addition, Subtraction ꝛc. verbunden, indem man z. B. das Product aus den gegebenen Brüchen zum letzten oder irgend einem andern addirte oder davon subtrahirte u. s. f. Anders als bei Riese nimmt sich die Bruchlehre bei Stifel, Scheubel u. a. aus, welche sie auf die Lehre von den Verhältnissen nach Euklidischer Darstellung gründeten. Am ausführlichsten und gründlichsten haben wir sie bei Clavius gefunden, der immer bestrebt ist, dem Schüler alles verständlich und klar zu machen; seine Einleitung in die Bruchlehre läßt in Beziehung auf verständige Anordnung, Klarheit und Vollständigkeit kaum etwas zu wünschen übrig, wie man schon an den Fragen und Sätzen sieht, die er darin der Reihe nach beantwortet und beweist: Was ist ein Bruch? Was versteht man unter Nenner und Zähler? Wie wird ein Bruch geschrieben und gelesen? Wie entstehen Brüche? Wie wird der Werth eines Bruchs vermehrt oder vermindert? Brüche sind gleich, deren Zähler und Nenner gleiches Verhältnis haben. Brüche bleiben dem Werth nach unverändert, wenn Zähler und Nenner durch dieselbe Zahl multiplicirt und dividirt werden ꝛc. Man darf sich daher kein zu großes Bild von dem Rechenmechanismus jener Zeit machen. Verständigen und gebildeten Männern konnte er nicht genügen; man sieht dies oft an kleinen Zügen. So bemerkt Stifel bei der Bruchaddition, die Nenner der Brüche haben große Aehnlichkeit mit der sachlichen Benennung der Zahlen. Wie 3 Groschen und 4 Gr. 7 Gr. seien, so betragen $^{3}/_{10}$ und $^{4}/_{10}$ ebenfalls $^{7}/_{10}$, so daß man nur die Zähler und nicht die Namen addire; 3 Gr. und 4 Pf. seien aber weder 7 Gr. noch 7 Pf.; um sie zu addiren, müße man sie erst gleichnamig machen, und gerade so müße man auch mit ungleichbenannten Brüchen verfahren, wenn man sie addiren oder subtrahiren wolle. So erklären auch verschiedene Schriftsteller, warum bei der Multiplication echter Brüche das Product kleiner sei, als ein Factor, bei ihrer Division aber der Quotient größer werden müße als der Dividend. Tartaglia bemerkt bei dieser Gelegenheit, es sei absurd zu sagen, man solle z. B. 4 theilen durch $^{3}/_{4}$; man müße hier fragen, wie oft $^{3}/_{4}$ in 4 enthalten sei. Die Form der Bruchrechnungen ist meistens sehr unbeholfen und un-

verständlich, hauptsächlich deswegen, weil es in der gemeinen Rechenkunst noch an abkürzenden Operationszeichen fehlt; $^2/_3 + ^3/_4 = ^9/_{12} + ^9/_{12} = ^{17}/_{12}$ ist bei St. so dargestellt: $\frac{2}{3} \times \frac{3}{4}$ macht $^9/_{12}$ und $^9/_{12}$, addirt $^{17}/_{12}$ und subtrahirt $^3/_{12}$; das schräge Kreuz bedeutet nur, daß übers Kreuz multiplicirt werden soll, woraus wahrscheinlich seine spätere Function als allgemeines Zeichen der Multiplication entstanden ist. T. löst dieselbe Aufgabe so: $\frac{2}{3} \times \frac{3 - 9}{4 - 8}$

machen $\frac{17}{12}$

Hat man mehr als 2 Brüche mit ungleichen Nennern zu addiren, „so addire einen nach dem andern creutzweiß" sagt Riese. T. löst die Aufgabe:

$^1/_2 + ^1/_3 + ^1/_4$ bis $^1/_{10}$ so:

$^1/_2$	
$^1/_3$	— 6
$^1/_4$	— 12
$^1/_5$	— 60
⋮	⋮

Er sucht also zu je 2 Brüchen den gemeinschaftlichen Nenner, bis zu dem letzten. Vom Hauptnenner nimmt er dann der Reihe nach $^1/_2$, $^1/_3$ ꝛc. und bekommt so eine weitere Reihe, die Zähler der neuen Brüche.

Baker hat für die Addition $12^2/_3 + 20^5/_6$ folgendes Schema:

$12^2/_3$
$20^5/_6$
1
$33^{19}/_{30}$

$\frac{24}{\frac{4}{5}}$ 49 $\frac{25}{\frac{5}{6}}$ 30

1
49 (1$^{19}/_{30}$
30

Weniger klar als diese Addition ist beim ersten Anblick die Ausführung der Subtraction $20^1/_2 - 9^1/_2$. Die Form ist diese:

$\frac{37}{9^1/_2}$ | $\frac{41}{20^1/_2}$ | $\frac{74}{\frac{37}{4}}$ 90 $\frac{41}{2}$ 8 | 164 | 164 74 90 | 12 90 88 (11$^1/_2$.

Scheubel stellt die Subtraction $^7/_9 - ^8/_7$ so dar: $\frac{\frac{27}{^8/_7} \text{ de } \frac{49}{^7/_9}}{63}$ ma(nent): $^{33}/_{63}$.

Die Multiplication wird entweder durch Worte oder gar nicht angedeutet. Tartaglia berechnet $2^2/_3 \,.\, 3^1/_4 \,.\, 7^3/_5$ auf diese Art: $2^2/_3$ fia. $3^1/_4$ fia. $7^3/_5$

redutti: $\frac{8}{3} - - \frac{13}{4} - - \frac{38}{5}$

05
35
3052
600
0

farà $65^{59}/_{60}$ schissa per 4 farà $^{19}/_{12}$; Baker führt $^2/_5 \,.\, 18$ in folgender Form aus:

$\frac{72}{\frac{^4/_3 \quad ^{19}/_1}{5}}$ 2 72 55 (14$^2/_5$. Bei der Division ist es ebenso. Scheubel schreibt $^2/_5$ per $^2/_3$, exe. $^2/_3$ vel $1^1/_3$.

T. dividirt $9^2/_3 : ^2/_3$ so: $\frac{2}{3} \times \frac{39}{4}$ — 35 117 88 | 14$^2/_3$.

Baker aber $^{39}/_6 : 20$ in dieser Weise: $\frac{35}{6}$ 120 $\frac{20}{1}$ 35

Einige Schriftsteller, wie z. B. Scheubel, bringen die Bruchlehre, nachdem sie die Ganzen durch alle Species mit Wurzelausziehen, Proportionen und Progressionen durchgemacht haben, und führen sie durch die nämlichen Operationen hindurch; andere, wie Tartaglia und Clavius fassen sich kürzer und wenden nur die gewöhnlichen Species auf sie an. Die Regeln über die Theilbarkeit der Zahlen bringt Stifel erst nach den Brüchen, aber in derselben Form, wie man sie jetzt noch in den Schulen lernt. Der Elfer allein kommt nicht vor; dagegen giebt er für den Siebener folgende Regel: Septenarius quemlibet numerum componit et numerat qui colligitur ex tribus, sex, novem aut duo-

decim terminis, proportionis duplae, quadruplae aut sedecuplae. Er führt kein Beispiel an, scheint aber Zahlen im Sinn zu haben, welche die Summe von 3, 6, 9, 12 Gliedern geometrischer Progressionen sind, deren Exponent 2, 4, 16 ist; wie $14 = 2 + 4 + 8$; $21 = 3 + 6 + 12$; $42 = 6 + 12 + 24$; $63 = 1 + 2 + 4 + 8 + 16 + 32$; oder: $1365 = 1 + 4 + 16 + 64 + 256 + 1024$; $273 = 1 + 16 + 256$. Aber wozu nützt diese Regel, so hübsch sie an sich aussieht? Denn wie soll man sogleich wissen, daß $1365 = 1 + 4 + 16 + 64 + 256 + 1024$ ist?

Verhältnisse (proportiones) und Proportionen (proportionalitates) werden in den wissenschaftlich gehaltenen Lehrbüchern nach Euklid sehr ausführlich behandelt. Man hatte für jedes Verhältnis einen besondern Namen, und ihre unerschöpfliche Menge ist um so abstoßender, als man keinen Nutzen davon einsieht, indem die Verhältnisse sich durch sich selbst vollkommen genau bezeichnen. Da hat es nicht nur eine proportio aequalitatis (7 : 7) und inaequalitatis (7 : 8, 8 : 7), sondern auch proport. majoris inaequalitatis (8 : 6) und minoris inaequalitatis (6 : 8); die erstere war wieder proport. multiplex und zwar dupla (4 : 2), tripla (9 : 3) ꝛc.; ferner proport. superparticularis und zwar: superp. sesquialtera ($3 : 2 = 1\frac{1}{2}$), sesquitertia (4 : 3), sesquiquarta (5 : 4) ꝛc., oder proport. superpartiens, mit einer Reihe von Unterarten. Diese ganze ermüdende Nomenclatur, wie der Algorithmus proportionum und die proportionalitas, gehören indessen, ein paar Hauptsätze ausgenommen, nicht mehr zur elementaren Rechenkunst, weshalb sie hier nicht näher besprochen werden.

Fragen wir, wie die gewöhnlichen Aufgaben des praktischen Lebens gelöst wurden, so begegnen wir vor allem der uralten Regel de tri, die oft noch ebenso kurz behandelt und angesetzt wird, wie bei den Indern. Ad. Riese sagt darüber: „Regula de tri ist eine Regel von dreien Dingen, setz hinden das du wissen wilt, würdt die Frag geheißen, das jhm under den andern zweyen am namen gleich ist, setz forn, vnd das ein ander Ding bedeut in mitten, darnach multiplicir das hinden vnd mitten steht durcheinander. Das darauß kompt theyle ab mit dem fordern, so hastu wie thewer das dritt kompt, vnd dasselbige ist an namen gleich dem mitteln, als hie in volgendem Exempel. Item 32 eln tuchs für 28 fl., wie kommen 6 eln? Facit 5 fl. 5 Gr. 3 Pf., setz also: Eln 32 fl. 28 eln 6. Die Probe bestimmt R. so: Verker die regel also, das hinden gestanden ist, setz forn, das Facit mitten, vnd das forn gestanden ist hinden. Machs als dann nach gesagter regel, so muß widder kommen, das vorhin mitten gestanden ist.“ Wissenschaftliche Lehrbücher führen die Regel auf die Proportionen zurück; so sagt Stifel: Ex multiplicatione duorum mediorum inter se, et divisione producti per primum, necesse est produci quartam. Et haec est regula, quam De Tri vocant. Man nannte sie auch Regula mercatorum, weil ihre Anwendung den Kaufleuten am meisten zusage; ferner regula aurea, ob immensam utilitatem; aber, sagt Scheubel, wir heißen sie proportionum regulam, weil von den 3 gegebenen nach der Ordnung aufgestellten Zahlen die erste zur zweiten, wie die dritte zu der unbekannten vierten sich verhält. Am gründlichsten stellt Clavius die Regel de tri dar. Er widmet einen besonderen Abschnitt schwierigeren Fällen, die bei ihrer Anwendung vorkommen, wie z. B. wenn ein Glied verschieden benannte Größen oder Brüche enthält; auch ermangelt er nicht, auf die Abkürzungen aufmerksam zu machen, die durch Division eines innern und äußern Gliedes erzielt werden können. Auch die Regula trium eversa (inversa) wird klar entwickelt an der Aufgabe: Pannus 9 ulnarum, cujus latitudo est 3 palmorum, emitur a quodam, ut sibi tunica conficiatur. Quot ergo ulnae alterius panni, cuius latitudo est 2 palmorum, requiruntur ad eandem tunicam conficiendam? Andere setzen nun sofort an: Breite 3 Länge 9 Breite 2, lassen die 2 ersten Glieder multipliciren und mit dem dritten dividiren. Clavius aber giebt eine nähere Erläuterung: Je schmäler das zweite Tuch ist, desto mehr Ellen muß es haben; es

muß ſich daher die dritte zur erſten, wie die 2. zur 4. verhalten; man hat alſo den gewöhnlichen Anſatz $\begin{matrix}\text{Breite}\\2\end{matrix}\ \begin{matrix}\text{Länge}\\3\end{matrix}\ \begin{matrix}\text{Breite}\\9\end{matrix}$ und es iſt $\frac{3 \cdot 9}{2} = 13\frac{1}{2}$ die geſuchte Länge. Die zuſammengeſetzte Regel de tri wird ebenſo verſtändig von ihm behandelt, indem die hieher gehörigen Aufgaben theils durch wiederholte Anwendung der einfachen Regel de tri, theils durch Umwandlung der zuſammengeſetzten Verhältniſſe in einfache aufgelöst werden. Ad. Rieſe löst die Aufgabe aus der Kettenregel: „7 ß von Padua thun 5 ß zu Venedig, und 10 von Venedig thun 6 zu Nürnberg und 100 von Nürnberg thun 73 zu Cöln, wie viel thun 1000 ℔ von Padua zu Cöln? Facit 312 ß und ſechs ſiben teyl, folgendermaßen auf. Setz alſo:

7 Padua	5 Venedig	
10 Venedig	6 Nurnberg	1000 Padua.
100 Nurnberg	73 Cöln	

Multiplicir die vordern mit einander, desgleichen auch die mittelu, ſteht: 7000 2190 1000. Nun verfährt man weiter nach der Regel de tri. Vergleicht man dieſe Auflöſung mit der ganzen Behandlungsweiſe des Clavius, ſo wird man in Beziehung auf Klarheit und Gründlichkeit einen bedeutenden Fortſchritt von der Mitte des 16. Jahrh. bis zum Ende desſelben nicht verkennen. Die Regula societatis hat keine beſondere Form; die hierher gehörigen Rechnungen werden mittelſt der Regel de tri aufgelöst. Für die Miſchungsrechnungen aber hatte man einen eigenen Anſatz, der ſich im weſentlichen bis auf unſere Zeit erhalten hat. Rieſe ſtellt die Aufgabe: Item einer hat gekörnt Silber, helt 1 mark 9 lot, wills haben zu 11 loten, wie vil ſol er ſein Silber einer mark zuſezen? thu jm und ſetz wie hie ſteht $\begin{matrix}5 & 2\\9 & 16\\ & 11\end{matrix}$. Zum erſten, wie vil das ſilber helt, darnach gleich wie vil das helt, dem man zuſetzen wil, und zum dritten ſetz gleich darunder wie man es haben wil, wie hie ſteht. Darnach nim das kleyner vom mittelſten, als 9 von 11, bleiben 2, die ſchreib über 16, und nim alsdann 11 von 16, bleiben 5, die ſetz über 9 und machs fort nach der Regel de tri, ſprich: 5 lot bedürffen 2 lot fein, wie vil bedarff ein mark? Facit 6 lot, ein quint, 2 Pfennig gewicht und vier fünfftel eines hellers gewicht.“ Stifel ſtellt die Differenzen unten hin: $\begin{matrix}9 & 16\\ & 11\\5 & 2\end{matrix}$ Dieſe Form hat dem Anſatz den Namen Winkelrechnung gegeben; ſpätere Lehrbücher bilden auch wirklich die Winkel, indem ſie von der mittlern Zahl 11 aus je 2 gerade Linien an die rechts und links davon über einander ſtehenden Zahlen ziehen. Clavius ſchreibt den Anſatz wieder etwas anders:

$$\begin{array}{rr|l} & 16 & 2 \\ 11 & & \\ & 9 & 5 \\ \hline & & 7 \end{array}$$

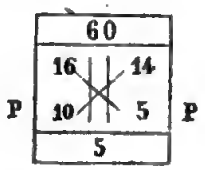
Im übrigen iſt die Auflöſung ſelbſt ziemlich gleich in den verſchiedenen Rechenbüchern. Nachdem der Anſatz wie oben angeſchrieben, fährt St. fort: Et reliqua perficiuntur per regulam de tri, eo modo quo societates et divisiones pecuniarum inter socios: scilicet ex aggregatione differentiarum fit divisor communis, et ex ipsis differentiis separatim positis fiunt termini secundi, seu multiplicantes etc. Sicut hic vides $7\ \begin{matrix}5\\2\end{matrix}\ 1\ \frac{5}{7}\ \frac{2}{7}$. Der letztere Satz ſtellt die 2 Proportionen dar: $7:5=1:x$, und $7:2=1:x$. Eine eigentliche Erklärung findet ſich weder bei St., noch bei ſonſtigen Autoren.

Eine andere, ſchon bei den Indern beſprochene Auflöſungsmethode gewißer Arten von Aufgaben iſt die Regula falſi. Während dort nur eine falſche Annahme gemacht wurde, ſcheinen im 16. Jahrh. gewöhnlich 2 angenommen worden zu ſein. Ad. Rieſe ſtellt, übereinſtimmend mit Stifel, die Regel ſo dar: „Die Regula falſi oder Poſition würt geſetzt von zweyen falſchen zalen, welche der uffgab nach mit fleyß examinirt

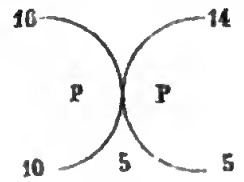
ſollen werden in maßen das fragſtück begeren iſt; ſagen ſie der warheyt zu vil, ſo bezeychene ſie mit dem zeichen + plus; wo aber zu wenig, ſo beſchreib ſie mit dem zeychen ÷ minus genanndt. Alsdann nim ein lügen von der andern, was da bleibt, behalt für deinen teyler, multiplicir darnach im creutz ein falſch zal, mit der andern lügen, nim eins vom andern, und das da bleibet teyl ab mit fürgemachtem teyler, ſo kompt eine Berichtigung der Frag; Leuget aber ein falſche zal zu vil, vnnd die ander zu wenig, ſo addir zuſamen die zwo lügen, was da kommet, iſt dein teyler, darnach multiplicir im creutz, addir zuſammen und teyle ab, ſo geſchicht auflöſung der Frage, als volgende Exempel gründtlich erleutern werden. Item einer ſpricht, Gott grüß euch Geſellen all 30, Antwort einer, wenn unſer noch ſo vil, vnnd halb ſo vil weren, ſo weren unſer 30. Die Frag wie vil geweſen? Machs alſo, nim für dich ein zal, die in halb geteylt mach werden, als 16, Examinir die, ſprich, 16 aber 16 und halb 16, als 8, macht in einer Summ 40, ſollten 30 ſein, leuget zu vil 10. Setz derhalben jr ſind 14 geweſen, ſprich 14, aber 14 und 7 macht zuſamen 35, leuget zu vil 5, und ſteht alſo: 16 plus 10 5.

14 plus 5

Nun 5 von 10, bleibenn 5 der teyler, darnach multiplicir im creutz, nim eins vom andern und teyle ab, ſo kommen 12, ſo vil ſeins der geſellen geweſen.“ Stifel würde diefelbe Aufgabe ſo anſetzen:



und Clavius



Haben beide Differenzen gleiche Vorzeichen, ſo werden ſie von einander abgezogen; mit dem Reſt dividirt man in die Differenz der durch kreuzweiſe Multiplication entſtandenen Producte. Iſt aber die eine Differenz poſitiv, die andere negativ, ſo werden ſie, ohne Rückſicht auf die Vorzeichen, addirt und mit ihrer Summe wird in die Summe der auf die vorhin angegebene Weiſe entſtandenen Producte dividirt. Die Quotienten ſind in beiden Fällen die geſuchten Zahlen.

Eine weitere Auflöſungsform für gewiße Aufgaben giebt die Regula Cöcis, die auch Regula Potatorum oder Virginum genannt wird. Nach Klügels mathem. Wörterbuch iſt Cöcis auf coecus, blind, zurückzuführen, ſo daß die Regula Cöcis eigentlich eine Regel für Blinde wäre, weil ihr Erfinder ſie gleichſam blind herumtaſtend gefunden habe. Dasſelbe könnte man aber mit gleichem Rechte auch von der Regula falſi ſagen; übrigens muß bei dem Herumtaſten der Erfinder die Augen wohl offen gehabt haben, ſonſt hätte er die Regel nicht gefunden, weshalb die Ableitung von coecus doch nicht recht paßt; andere führen ihren Namen auf ein unbekanntes Wort Zekis zurück, womit natürlich nichts erklärt iſt. Geht man aber von Zekis aus, ſo könnte man an das Wort Zeche denken, was urſprünglich das zu gemeinſchaftlichem Weintrinken zuſammengelegte Geld bezeichnet (ſ. Weigand, Wörterbuch); daraus ließe ſich denn auch der Name Regula potatorum leicht erklären; warum ſie aber auch Regula Virginum genannt wird, wiſſen wir nicht anzugeben; ſie war doch gewiß nicht urſprünglich bloß für Jungfrauen beſtimmt. Ad. Rieſe ſtellt die Regel ſo dar: „Regula Cecis oder Virginum, die weil vil und mancherley red ſich begeben under den Leyen, und unverſtendigen der rechnung (Er ſcheint alſo bei Cöcis auch an Blinde zu denken). Als wenn Menner, Frawen und Jungfrawen in einer Zech verſamlet eine anzal geldes vertrinken, und nit zugleich bezalen. Solches zu machen, ſoltu mit Fleiß dieſe hübſche regel merken, welche Cecis genent würt. Thu ſie alſo, ſchreibe für dich gen der linken Hand die anzal der Perſonen, gegen der rechten wie vil ſie vertrunken, und in die

mitte, wie vil ein iegliche Perſon, ieglichen Geſchlechts in ſonderheit gibt. Darnach mach das gelt dem wenigſten überal gleich, alsdan multiplicire das kleynſt an der Bezalung mit den perſonen, und nim von dem das ſie vertruncken haben, was da bleibt iſt die zal, welche geteylt ſol werden, Und ſonderlichen ſolſtu wiſſen, das allemal ein theyler weniger iſt denn geſchlecht vorhanden, die ſelbige mach alſo. Nim das geringſte an bezalung von der andern, ſo kommt ſie dir. Iſt ein teyler vorhanden, ſo theyle ab, werden die meyſten perſon dem gelte nach an der bezalung, die nim hinweg von den perſonen, ſo haſtu die wenigſten der bezalung." Rieſe zeigt das Verfahren an folgendem Beiſpiel. „Item 21 Männer und Frawen haben vertruncken 81 Groſchen, ein Man hat geben 5 Gr., und eine Fraw 3. Nun frag ich wie vil

Man 5

ieglicher inſonderheyt geweſen ſeind, ſez alſo: 21 Perſ. Gr. 81. Nim 3

Fraw 3.

von 5, der teyler, nun multiplicir 3 mit 21, kommen 63, die nim von 81 Gr., bleiben 18, die teyl ab mit 2, kommen 9 Männer, die nim von 21 Perſ., bleiben 12, ſo vil ſeind der weiber, alſo der gleichen." Behandelt man die Aufgabe algebraiſch, ſo erklärt ſich die Auflöſung Rieſes ganz einfach. Die Zahl der Männer ſei x, die der Frauen $21 - x$; und man erhält nach der Aufgabe die Gleichung: 1) $5x + 3(21 - x) = 81$; 2) $5x - 3x + 3.21 = 81$; 3) $(5 - 3)x = 81 - 21.3$; 4) $x = \frac{81 - 63}{2}$. Aus der 3. Gleichung ſieht man, daß man 3 von 5 abziehen, und 21 mit 3 multipliciren, und aus der vierten, daß man die Differenz zwiſchen 81 und 61 mit 2 dividiren muß, um die Anzahl der Männer zu erhalten. Die Regula Cecis, wie die Reg. falſi ſind durch die Algebra, deren Anſatzformen beide Auflöſungsarten am einfachſten erklären, verdrängt worden.

Dagegen haben ſich zwei andere Auflöſungsarten, denen wir im 16. Jahrhundert zum erſtenmal in beſonderer Darſtellung begegnen, bis auf unſere Zeit erhalten, ja die eine davon, die zunächſt nur wie im Keime auftritt, hat ſich allmählich an die Stelle faſt aller andern geſetzt, nämlich die Schlußrechnung und die welſche Praxis, welche aber eigentlich nur eine beſondere Form der erſten iſt. Stifel behandelt die welſche oder italieniſche Praxis, auch ſchlechtweg Praktika genannt, ausführlich. Da ſie aber, wie ihr Name andeutet, aus Italien ſtammt, ſo wollen wir ſie nach dem gleichzeitigen Tartaglia, bei dem wir auch die Schlußrechnung antreffen, darſtellen. Unter den verſchiedenen Praktiken hebt T. zuerſt die natürliche Praxis, welche von Alters her die Natur (d. h. der geſunde Menſchenverſtand) jeden auch in den arithmetiſchen Regeln Unerfahrnen lehrte, die practica naturale hervor, „che insegna la natura a longo andar ad ogni huomo inesperto delle regole. Wenn 1 ℔ Seide, ſagt er, 8 Lire koſtet, ſo begreift jeder von ſelbſt, daß 2 ℔ das Doppelte werth ſind; ebenſo wenn 1 Elle Kamelot 19 Soldi 9 Piccoli koſten, ſo betragen 35 Ellen 35mal ſo viel, d. h. 35mal 19 S. und 35mal 9 P. Sodann zeigt er, wie man vom Vielfachen aufs Einfache, oder von einem beſtimmten Theil auf das Ganze, von dieſem auf einen oder mehrere Theile, und endlich von einem Theil auf mehrere Ganze ohne oder mit beigegebenen Bruchtheilen ſchließend, alle Einkaufs- und Verkaufsrechnungen mit der größten Kürze (con somma brevità) ausführen könne, und giebt für jeden Fall eine Reihe von Aufgaben mit einzelnen Ausrechnungen. Z. B. Wie viel betragen 27 Ellen Tuch, zu 9 Lire, 13 Soldi, 8 Piccoli?

Ellen 27	Ellen 27	Ellen 27
zu L. 9	zu Soldi 13	zu Pic. 8
L. 243	81	betr. 216 P.
L. 17 S. 11	27	ſind 18 S. 0 Pic.
S. 18	betragen 351 S.	
L. 261 S. 9.	ſind 17 L. 11 S.	

Zu bemerken ist bei diesen Ansätzen, daß die Namen der Geldsorten vor die Zahlen geschrieben werden, so daß es scheint, diese jetzt noch bei den Kaufleuten bestehende Sitte sei italienischen Ursprungs.

Mit dieser natürlichen Praxis kann auch der Gebrauch der aliquoten Theile, da wo sie sich ganz einfach bestimmen lassen, verbunden werden. T. zeigt dieses Verfahren an der Aufgabe: 1 ℔ Seide koste 9 L. 18 S., wie viel 8 Unzen (12 = 1 ℔)? Die weniger lobenswerthe Sitte, bemerkt er, sei die, daß man den Preis von 1 ℔ zuerst mit 12 dividire und dann mit 8 multiplicire. Um mit aliquoten Theilen zu rechnen, könne man 1) die 8 Unzen zerlegen in 4 + 4; 4 Unzen seien aber (per ragion naturale) ⅓ von 1 ℔, kosten also L. 3 S. 6; diese Summe verdoppelt giebt L. 6 S. 12; 2) oder könne 8 zerlegt werden in 6 + 2; 6 Unzen sind die Hälfte von 1 ℔, und 2 Unzen der 6. Theil, die Rechnung stellt sich also so:

1 ℔ kostet	L. 9.	S. 18.	
6 Unzen k.	L. 4	S. 19	
2 „ „	L. 1	S. 13	
8 Unzen k.	L. 6	S. 19	

Dieses Verfahren sei von den alten ungelehrten (da nostri antichi naturali) und gelehrten Rechnern (mathematici) angewendet worden; 3) könne man die 2 Unzen auch als den 3. Theil von 6 ansehen, und also L. 4 S. 19 mit 3 dividiren; 4) könne man sehen, was für ein Bruchtheil zum Ganzen fehle. 8 Unzen sind ⅔ ℔, also fehlt ⅓ ℔; den Werth dafür von L. 9 S. 18 abgezogen, giebt den Preis von 8 Unzen. Am bequemsten aber werden solche Rechnungen eingerichtet, wenn die Zerlegung so gemacht werde, daß der folgende Theil immer ein einfacher Bruchtheil des vorhergehenden ist. Wollte man z. B. den Preis von 9 Unzen, 1 ℔ zu L. 8 S. 13, berechnen, so würde man 9 zerlegen in 6 + 3; 6 ist die Hälfte von 12, 3 die Hälfte von 6; die Rechnung hat diese Form:

1 ℔ kostet	L. 8	S. 13.			
6 Unz. kost.	L. 4	S. 6	Piccoli	6.	
3 „ „	L. 2	„ 3	„	3.	
9 Unz. kost.	L. 6	S. 9	Piccoli	9.	

Auch größere Rechnungen lassen sich auf diese Art ausführen; aber der Ansatz wird oft weitläufig, obgleich er sich durch seine Einfachheit und Verständlichkeit empfiehlt. Diese ganze pratica naturale ist offenbar nichts anders als unsere Schlußrechnung. Hätten die nachfolgenden Rechenlehrer sich ihrer bemächtigt und den angefangenen Faden weiter geführt, so wären unsere Schulen von einem Jahrhunderte langen Mechanismus verschont geblieben. — Auf die natürliche Praxis läßt T. die künstliche, die pratica artificiale folgen. Sie unterscheidet sich im Princip nicht von der vorigen; er heißt sie deshalb auch bloß aliquanto piu artificiosa, in so fern als die Anwendung der aliquoten Theile systematisch vorbereitet und consequent durchgeführt ist. T. beginnt damit, daß er die niedern Münzeinheiten als Bruchtheile der nächst höhern, also die Groschen als Theile der Ducaten, die Soldi als Theile der Lira ꝛc. darstellt, und zwar verwandelt er zuerst diejenigen, welche einen Stammbruch geben, z. B. 1 Gr. = $\frac{1}{24}$ Duc., 2 G. = $\frac{1}{12}$ D., 3 = $\frac{1}{8}$ D., 4 = $\frac{1}{6}$ D., 6 = $\frac{1}{4}$ D., 8 = $\frac{1}{3}$ D., 12 = $\frac{1}{2}$ D.; dann kommen die andern, die, wenn es angeht, in zwei oder mehrere Stammbrüche zerlegt werden; 7 Gr. = ($\frac{1}{2}$ + $\frac{1}{8}$) Duc.; 18 Gr. = ($\frac{1}{2}$ + $\frac{1}{4}$) D.; 23 Gr. = ($\frac{1}{2}$ + $\frac{1}{8}$ + $\frac{1}{8}$) D. Da man eine Zahl in verschiedenartige Summanden zerlegen kann, so läßt sich dieselbe Summe von niedern Münzeinheiten auf mannigfaltige Weise in Bruchtheilen einer höhern Einheit ausdrücken. Z. B. 23 = 12 + 4 + 4 + 2 + 1 = ($\frac{1}{2}$ + $\frac{1}{6}$ + $\frac{1}{8}$ + $\frac{1}{12}$ + $\frac{1}{24}$), = 8 + 8 + 4 + 2 + 1 = ($\frac{1}{3}$ + $\frac{1}{3}$ + $\frac{1}{6}$ + $\frac{1}{12}$ + $\frac{1}{24}$) Duc. ꝛc.; die Hauptkunst bei der Rechnung mit aliquoten Theilen besteht darin, jedesmal die für einen gegebenen Fall zweckmäßigste Zerlegung zu finden, und um dies sicher und schnell thun zu können, waren Vorübungen ebenso zweckmäßig als nothwendig. Auf diese läßt T. eine

lange Reihe einfacher und zusammengesetzter Aufgaben, die nach der pratica piu artificiale gelöst werden, folgen. Die erste, was kosten 128 Ellen zu 15 Soldi? wird so ausgerechnet: 15 Soldi = 10 + 5 = ½ + ¼ Lira;

Ellen 128 zu 15 Soldi	
Die Hälfte	L. 64
Das Viertel	32
Betrag	L. 96.

Stifel nennt die italienische Praxis eine inventio ingeniosa, deren vielseitige Anwendung er an einer Reihe von Beispielen zeigt; die Aufgabe, wie viel kosten 48 Ellen, wenn 1 Elle 15 Gr. (21 Gr. = 1 fl.), 10½ Pfen. (12 = 1 Gr.) kostet, löst er durch verschiedene Zerlegungen (Zerstreuungen) des Preises und der Ellen und durch Versetzung der Benennungen auf sechserlei Weise. Z. B. 15 Gr. und 10½ Pf. = (7 + 7 + 1) Gr. + (6 + 3 + 1½) Pf.; 7 Gr. = ⅓ fl.; mit 48 multiplicirt bekommt man nacheinander: 16 fl. + 16 fl. + 2 fl. 6 Gr.; da 1½ die Hälfte von 3, und 3 die Hälfte von 6, 6 Pf. aber = ½ Gr. sind, so hat man nacheinander ½ . 48 Gr. = 1 fl. 3 G.; ½ . 1 fl. 3 Gr. = 12 Gr. und ½ . 12 Gr. = 6 Gr.; schließlich müßen alle diese Producte, die man bei der Ausrechnung unter einander setzt, addirt werden; oder zerlegt man in (8 + 4 + 2 + 1) Gr. + (6 + 3 + 1½) Pf. und in (42 + 6) Ellen; der Preis bildet hier eine fallende Progression, weil 6 Pf. = ½ Gr.; 42 werden wieder als Groschen = 2 fl. betrachtet; läßt man 48, die Anzahl der Ellen, unverändert, und fängt man die Multiplication der Preisreihe von unten an, so bekommt man 48 . 1½ = 6 Gr. und so fort immer das doppelte bis zu 8 . 48 ꝛc. Es läßt sich wohl nicht verkennen, daß bei dieser Art zu rechnen ein gedankenloser Mechanismus keinen festen Fuß fassen kann, indem der Rechner sich fortwährend besinnen muß, nicht nur, wie er die gegebenen Zahlen am zweckmäßigsten zerlegt, sondern auch wenn und wo er die Uebertragung der Benennungen von einer Größe auf die andere vorzunehmen hat; sie verdient in so fern vielleicht den Vorzug vor der gewöhnlichen Schlußrechnung; aber außerdem daß das eigentliche Gebiet ihrer Anwendung ein ziemlich beschränktes ist, werden verwickeltere Rechnungen sehr weitläufig und dadurch praktisch unbrauchbar. Doch dürfte sie zur Uebung im Nachdenken beim Unterricht mehr berücksichtigt werden, als es gegenwärtig der Fall ist.

Neben dem schriftlichen Rechnen haben wir das Kopfrechnen nur bei Tartaglia, aber in beschränktem Umfang, gefunden. Der schriftlichen Darstellung der 4 Species läßt er methodisch geordnete Uebungen im Kopf vorausgehen, die er tabellarisch zusammengestellt hat. Um gut zu addiren, sagt er, müße man vor allem die Digiti, die Einerzahlen, im Kopf zusammen zählen können, und so läßt er nach einander die Uebungen machen: 0 und 0 ist 0, 0 und 1 ist 1, 0 und 2 ist 2, 0 und 3 ist 3 ꝛc. bis 10; dann 1 und 1 ist 2, 1 und 2 ist 3 ꝛc., alle Zahlen von 1 bis 10; ähnliche Reihen stellt er bei der Subtraction auf: 0 von 0 ist 0, 0 von 1 ist 1, 0 von 2 ist 2 ꝛc. dann 1 von 1 ist 0, 1 von 2 ist 1, 1 von 3 ist 2 ꝛc., alle Zahlen von 1 bis 10. Ausgedehnter sind die Uebungen im Multipliciren, die zunächst auf Erlernung des Einmaleins gerichtet sind; sie beginnen wieder mit der 0; 0mal 0 ist 0, 0mal 1 ist 0, 0mal 2 ist 0 ꝛc. bis 10. Nachdem alle Einerzahlen mit sich selbst eingeübt sind, werden sie mit den Zehnern von 10 bis 100 multiplicirt. Nicht zufrieden damit, läßt er auch die Zahlen von 11 bis 40 mit 2 bis 10, dann alle Zehner von 10—100 mit 11—20 vervielfältigen, eine Uebung, die sich leicht der vorigen anreiht, denn, sagt T., wer weiß, daß 3 . 12 = 36 ist, weiß auch sogleich, daß 30 . 12 = 360 ist. Dabei giebt er den verständigen Rath, daß sich jeder besonders in der Multiplication der Zahlen üben soll, die bei der Eintheilung der Münzen, Maße und Gewichte seines Wohnorts vorkommen; so muß man „per la magnifica città di Venetia“ namentlich die Zahlen 12, 20, 24, 25, 32, 36 mit 1—10 fertig multipliciren lernen, weil die

Lira 20 Soldi und 1 Soldo 12 Bagatini, 1 Ducaten 24 Groſſi, 1 Groſſo 32 Pizzoli ꝛc. habe. Solche verſtändige Rückſichten auf das praktiſche Leben kommen nicht nur dieſem, ſondern auch der Schule ſelbſt zu gut, und gehören zu den berechtigten Forderungen, welche die verſchiedenen Berufsarten an den allgemeinen Schulunterricht ſtellen dürfen und müßen. — Auch für die Diviſion fehlen die methodiſchen Vorübungen im Kopf nicht. Die Zahlen von 0—9, 0—19, 0—29 u. ſ. f. bis 0—89 werden beziehungsweiſe durch 1, 2, 3 ꝛc. dividirt, ſo daß alle Fälle, in welchen die Diviſion mit einziffrigen Zahlen einen einziffrigen Quotienten geben, vorkommen. Auf ihrer feſten Einprägung beruht die Sicherheit und Fertigkeit dieſer Operation. Die bezeichneten Vorübungen ſind ein nicht unbedeutender Anfang zu einer methodiſchen Behandlung des Rechenunterrichts. Als weitere Anzeichen davon dürfen wir die Nachübungen anſehen, welche die beſten Schriftſteller, wie z. B. Tartaglia, Ramus, Baker, Clavius auf die Darſtellung der Species folgen laſſen und zwar nicht nur zur Befeſtigung in denſelben, ſondern wie T. ausdrücklich ſagt, per acuir l'ingegno di dilettanti over studenti, alſo zu formalen Zwecken. So finden wir bei T. die Uebungsfragen: Von welcher Zahl muß man $^1/_3$ abziehen, um $^1/_4$ zu bekommen? oder $3^1/_2$, damit $2^1/_3$ übrig bleibe? Zu was muß man $2^2/_3$ addiren, um $8^3/_4$ zu erhalten? Suche eine Zahl, welche durch 12 getheilt 13, oder durch $3^1/_2$ den Quotienten $5^2/_3$ giebt? Ziehe $^1/_3$ von $^3/_5$ von $20^1/_2$ von einer gewißen Zahl ab, damit $^3/_4$ von $^2/_3$ von $8^1/_4$ übrig bleibe u. ſ. f. Ganz ähnliche Aufgaben finden ſich in andern Rechenbüchern. Schließlich haben wir noch auf den Gebrauch einiger arithmetiſcher Ausdrücke aufmerkſam zu machen. Das Wort Null haben wir zuerſt bei Wreedt, Cöln 1539, dann bei Tartaglia, nulla bei Heinrich Grammateus 1572 gefunden; auch in der franzöſiſchen Arithmetik von Smyters, Antwerpen 1600 wird nulle gebraucht, hat ſich aber im Franzöſiſchen in dieſer Bedeutung bekanntlich nicht erhalten. Cathalan, Lyon 1555, braucht zéro neben chiffre. Der gewöhnliche Name der Null iſt cifra, vom arabiſchen Sifra, eine wörtliche Ueberſetzung des indiſchen Çûnya, das Leere; oder circulus, nota circularis, figura nihili oder ſchlechtweg nihil, wie bei Jacob Peletarius, Paris 1560. Aus Sifra ſtammt unſer Ziffer; das franz. zéro und chiffre, wie das engliſche cypher, das jetzt noch Null aber auch Ziffer, als Zahlzeichen, bezeichnet. Die 9 bedeutſamen Zahlzeichen heißen gewöhnlich figurae, notae, characteres, die Null war dann Nulla figura, nulla nota, und endlich ohne das Hauptwort Nulla; wir haben aber nulla nirgends in Verbindung mit den genannten Hauptwörtern gefunden. Ziffer, cifra, im jetzigen Sinn gebraucht ſchon die Margarita philosophica (1508), ſ. Friedlein in Gerbert und Ad. Rieſe. Das Wort Million führt Ducange aus Rymer 1514 an; wir haben es zuerſt gefunden bei Scheubel 1555, im gleichen Jahr bei Cathalan, und ein Jahr ſpäter bei Tartaglia, wahrſcheinlich iſt es italieniſchen Urſprungs, wie auch Clavius, der längere Zeit in Rom war, bemerkt: Jam vero si more Italorum millena millia appellare velimus Milliones, paucioribus verbis et fortasse significantius, numerum quemcunque propositum exprimimus etc. Die urſprüngliche Bedeutung ſcheint ein großes Tauſend zu ſein 1000 . 1000 (per un millione s'intendera mille volta mille T.), ſo daß one die italieniſche Vergrößerungsſilbe wäre, wie bei librone ein großes Buch von libro. — Das Wort Species in der Bedeutung von Grundrechnungsart finden wir zuerſt in dem oben angeführten von Cantor herausgegebenen Codex des Kloſters Salem, muthmaßlich aus dem Jahr 1200; dann bei Huswirt 1501, bei Rieſe 1544, Scheubel 1555 ꝛc. Die Operationszeichen + und — wenden zwar Stifel und andere in der Algebra an, in der gemeinen Rechenkunſt haben wir ſie aber noch nicht angetroffen.

Im 17. Jahrhundert hat ſich die Literatur der gemeinen Rechenkunſt quantitativ nicht unbedeutend erweitert. Murhard führt über 300 Rechenbücher an, welche in dieſem Zeitraum in Deutſchland erſchienen ſind, ohne die Werke zu zählen, welche nur einzelne Stücke der Arithmetik, wie die Brüche, die Regel de tri, die Zins- und Wech-

ſelrechnung u. ſ. f. behandeln. Während im vorigen Jahrhundert über die Hälfte lateiniſch geſchrieben war, iſt dies im ſiebzehnten nur ungefähr bei dem vierten Theil der Fall. Unter den 15, die wir zur Hand haben, ſind nur 2 lateiniſch, die zu den gelehrteſten gehören: Methodus admirandorum mathematicorum novem libris exhibens universam Mathesin. Authore Joh. Henrico Alstedio, secunda editio passim castigata et ornatius elaborata. Herbornae Nassoviorum MDCXXIII, und: Pet. Laurembergii Rostochiensis Institutiones Arithmeticae. Ed. secunda. Jenae MDCXIX. Aus der Zeit des 30jährigen Kriegs führt Murhard über 60 Rechenbücher auf, ſo daß alſo in dieſer ſchrecklichen Periode des 17. Jahrhunderts verhältnismäßig nicht viel weniger erſchienen ſind, als in den übrigen Decennien. Qualitativ ſcheint die Darſtellung der Rechenkunſt im allgemeinen keinen Fortſchritt gemacht zu haben, was bei dem großen Aufſchwung, den die wiſſenſchaftliche Zahlenlehre im 17. Jahrhundert genommen hat, auf den erſten Anblick Befremden erregt; bei näherer Betrachtung erklärt es ſich aber theils aus dem allgemeinen Zuſtand der deutſchen Literatur in dieſem Zeitraum, theils aus dem Umſtand, daß ſich die bedeutendſten Mathematiker den höhern Gebieten ihrer Wiſſenſchaft zuwandten und die Elemente Lehrern an Schulanſtalten, Geiſtlichen, Technikern, oder auch bloßen Liebhabern überließen, während in den frühern Jahrhunderten Männer erſten Rangs, wie Fibonacci, Peurbach, Regiomontan, Stifel, Ramus ꝛc. es nicht verſchmäht haben, die, zu ihrer Zeit noch weniger verbreitete, neue Arithmetik zu bearbeiten. Die Büchertitel zeichnen ſich vielfach aus durch Länge und Geſchmackloſigkeit, und haben oft etwas marktſchreieriſches. Die Arithmetiſche Anweiſung herfürgegeben von M. Joh. Kreiling lehrt: „Haußhaltung und Kauffmanſchaft ꝛc. dem Fundamente und dem Grunde nach, ſo die 4 Species, ohne außwendiglernung des Einmahl Eins in einer Stunde.“ Die Plenaria Arithmetica von Nicolaus Kauffunger aus Witzhauſen, Frankfurt 1612, lehrt Rechenkunſt auf Linien und Ziffern, ſampt allerhand Vortheilen, Geſchwind- und Behändigkeiten, ſo deut- und verſtändlich, daß ſie ein jeder der ziemlichen Verſtandes daraus von ihm ſelbſt . . . begreiffen müſſe, neben angehengter konſerirung und vergleichung des Frucht- und Weinmaßes ꝛc. Allen Weinhändlern und Zäpffern nütz- und dienlich ꝛc., deßgleichen vormahls ſo artig und ſchön in tafeln verfaſſet im Druck nie mehr geſehen worden. Johann Hemeling ſchreibt ſogar einen arithmetiſchen Trichter, daß die edle Rechenkunſt als durch einen Trichter eingegoſſen, angelehrt und erlernt werden kann. Hannover 1677. Die meiſten Rechenbücher beginnen mit nichts weniger als anſprechenden Widmungen an Fürſten und Rathsherrn. Die erſtern ſind gewöhnlich nur „Durchlauchtig, Hochgeborn und Gnedig“, wie der Herzog Friedrich von Württemberg, dem Georg Jacob, Teutſcher Modiſt und Rechnung Meiſter zu Newenſtatt, 1601, ſeine Arithmetica, oder der Erbprinz Eberhard von Oſtfriesland, dem der Herausgeber M. Johannes Kreiling, Roſtock 1670, ſeine arithmetiſche Anweiſung widmet. Die Rathsherrn der Städte aber ſind: Edel, Ehrenveſt, Hoch- und Wolgelährt, auch Hoch- und Wolweiſe, Großgünſtig, Großachtbar, Fürſichtig und Erbar und anderes mehr; wie Bürgermeiſter und Rath der H. Röm. Reichsſtatt Nürnberg, dem Meichsner, Schuldiener zu Rotenburg an der Tauber 1625, und Bürgermeiſter, Raht vnnd Geſchworne zu Hannover, denen Gebhard Overheyde, mathematiſcher freyer Künſte Liebhaber, ſeine arithmetiſche Anweiſung, Hamburg 1638, dedicirt. Dieſe Widmungen waren nicht immer eine einfache Huldigung, ſondern hatten öfters die ausgeſprochene Abſicht, Schutz von Seiten einflußreicher Patrone zu erlangen. So übergiebt M. Ernſt Strutz, past. Pago Chemnic. „Seine vortheilhaffte Anweiſung zur kurtzen Rechnung“ den Raths- und Kaufherrn zu St. Annebergk „mit Bitte, ſein Buch wieder Läſterer (welche offt von der Sache reden, die ſie nicht verſtehen, cenſiren, was ſie zu beſſern nicht vermögen) zu vertheidigen, und in dero Gewölbern eines Oertgens zu würdigen.“ Ebenſo ſagt Overheyde in ſeiner Dedication, er habe „guter Patronen vnnd Favoriten höchſtnöthig,“ denn er „müſſe der Neider vnnd Mißdeuter giftiges Anziſchen carpiren vnnd rodiren, dem alten Welt-

brauch nach gewertig ſein.“ Johann Mülich aber giebt in ſeinem „Künſtlich vnd zuver nie in Truck außgegangenen Rechenbüchlein, Getruckt zu Mäintz, 1613, einfach als Grund an, „die weil dan nun ſolch Werklein (ein Faulenzer) verfertigt vnnd ich vber die zwey vnnd zweynzig Jahr anhero, ein vnſchuldiger Schulhalter vnnd bürger Niemandts anders dann E. G. E. vnd V. auch E. Hochgelerter V. W. gunſten alß Patronos vnnd Kunſtliebhabern zu erwehlen habe.“ Den Widmungen folgen gewöhnlich noch Anreden an den „kunſtliebenden günſtigen Leſer,“ in welchen das Lob der Rechenkunſt in herkömmlichen Redensarten verkündigt wird, worauf dann ſchließlich der Verfaſſer ſelbſt von ſeinen Freunden in ganz naiver Weiſe lateiniſch und deutſch verherrlicht wird. So läßt ſich Alſted von Johann Piscator anſingen: Sic (wie von Terenz und Varro) de te quoque scribo juro summo, quod doctissimus undecunque vir sis; scriptis hocce tuis satis probatur; ebenſo Meyer in ſeinem „Teutſchen Rechenbüchlein, von newem vberſehen vnd vermehrt, Baſell 1665“ von M. Joh. Jac. Ringli: Herr Schwager hochgeehrt, altteutſcher Freund vnd Bruder, Du ſtellſt dich abermahl ſehr ſinnreich an den ruder der edlen Rechenkunſt zu ſuchen gute Freund, Wofern derſelben Spur noch in der Welte ſeind ꝛc. In dem „Rechenbüchlein von Eberhard Pöpping, geweſenen Weyl. verordneten Schreib vnd Rechenmeiſter der löbl. Stadt Braunſchweig im Hagen. Braunſchweig bei Andrea Dunckern CIↃ IↃ CXIX ſängt der Hymnus auf ſeine Kunſt ſo an: Denn Rechenkunſt Gottes gab, die er vns gibt von oben hrab. Daraus wir dann erkennen gring, Wie Gott allmechtig, alle ding In zal vnd Maß, vnd in Gewicht, durch ſeine Weißheit hat gericht ꝛc. Von der mathematiſchen Kürze, Beſtimmtheit und Klarheit können uns die Definitionen mancher Rechenbücher eine Vorſtellung geben. Bei Overheyde iſt „Proportz (d. i. Verhältnis) ein gewißer respect vnnd zuſammenhaltung zweyer zahlen einerlei Geſchlechts, die etwa einander an der größe gleich, oder da eine die ander, ein oder etzliche mahl in ſich ſchleuſt vnd begreiffet. Franckler, Lintz 1667, ſagt: Addiren heißt Zuſammenthun, das iſt vil Zahlen in eine Summe bringen. Nach Strunz aber, Leipzig 1697, beſteht das Addiren darin, daß ich die unter einander ſtehenden Zahlen in eine Hauptſumme bringe, hebet bei der rechten Hand an; bei Jonas Wagner, Straßburg 1697, iſt Addition ſo viel als Verſammlung, Multipliciren beſteht darin, daß ich eine Zahl nach Belieben vergrößer. Kreyling, Roſtock 1670, definirt es ſo: das Multipliciren lehret eine Zahl mit der andern vermehren oder größer machen, auff daß man wiſſen möge was daraus komme, welches das product genannt wird. Die Diviſion, ſagt Heckenberg, iſt eine kurtze Subtraction, und lehret die gröſſere Zahl in die kleinere abtheilen: durch das Wörtlein IN. (Man ſagte immer noch dividiren in, ſtatt durch eine Zahl.) Nach Pöpping, Braunſchweig 1640, lehret Progreſſio viel Zahlen in eine Summam bringen, die in natürlicher Ordnung, oder gleichen Mitteln nach einander auf- oder abwachſen, — vnd lehret nichts anders, dann wie Man dieſelben Zahlen geſchwind, ohne ſonderliche Hülffe, der gemeinen addition summiren ſoll. Meichsner, 1625, fragt: Was iſt Regula detri? Von den Welſchen wirds genannt detri, vnd heiſt von dreyen Zahlen, ſo in jedem Kauff vermeldet werden. Strunz ſagt darüber bloß: Hieher gehören die Exempla welche in der Mitten ein oder unterſchiedliche Stück, Rthlr., gr. pf., hinden aber zur Frag Zahl, wie theuer kommen, eine einfache oder doppelte Zahl, welche Doppelzahl ohne Reſt kann in einzelne nach dem Einmahl Eins zerfället werden, haben. Wagner: Was iſt die Welſche Practica? Sie iſt eine geſchwinde Rechnung ſo durch tägliche Uebung und Practicirung erfunden worden, und beſteht vornemlich in der Proportion und Zerſtrewung der Zahlen, wird auch daher die Welſche Practic genand, weil ſie erſtlich von den Italianern oder Wahlen erfunden worden. — Der arithmetiſchen Proſa, von der wir einige Muſter gegeben haben, ſteht die arithmetiſche Poeſie, welche Regeln und viele Aufgaben nach Art der Inder in Verſen darſtellt, wie die Arithmetica poetica von Meichsner, wür-

dig zur Seite. Gleich auf dem Titelblatt seiner poetischen Rechenkunst steht das schöne Distichon: „Liß, Schreib vnd Rechne jederzeit, der jüngste Tag ist nicht mehr weit." Jedem, der an seine Prophezeihung glaubte, mußte aber die Lust zum Schreiben und Rechnen vergehen. Die Regel für die Addition heißt: Von der Recht gen der Linden Hand, Setz vn die Zipher allesand, Die erst vnter das erst merck wol, Jede Zipher man setzen soll, Vnd also thn ihm stets vnd für, daß man der Kunst Subtilheit spür ꝛc. Was den Gegenstand selbst betrifft, so behandeln alle Rechenbücher die 4 Species, worunter immer noch das Dupliren und Mediren hin und wieder auftaucht, in ganzen und gebrochenen Zahlen, die Regel detri in ihrer manigfaltigen Anwendung auf die gewöhnlichen praktischen Rechnungsarten, vor allem aber die welsche Praxis, die man als die charakteristische Rechenform des 17. Jahrhunderts ansehen kann. Manche Schriften handeln größtentheils nur von ihr, wie die Arithmetica Vulgaris et practica italiana, d. i. Kurtz, leicht und geschwinde nach italiänischer Art, und heutiger vornehmer Kauff- und Handels-Leuthe Gebrauch zu rechnen ꝛc. Zum Andernmahl ans Licht gegeben von Jacob Michael Kegel, J. U. Cult. und des Weltberühmten Gymnasii zu Franckfurt am Mayn h. t. Arithmetico. 1696. Verschiedene Rechenbücher gehen über den gewöhnlichen Inhaltsumfang hinaus und behandeln noch die astronomischen Brüche, die Verhältnisse und Proportionen mit der alten Ausführlichkeit und schwerfälligen Terminologie. Nicht selten findet man die Progressionen, „das Extrahiren allerlei Würzeln aus ledigen Zahlen," zum Theil noch mit den alten Namen: radix zensica, zensizensica (4. Wurz.) ꝛc.; auch die Regula falsi und Cecis fehlt vielfach nicht, wozu manchmal noch kommt die Berechnung „der flächinen und körperlechen Dinge und die Cossische Wortrechnung." Unter dieser verstand man die Algebra; in der arabischen Arithmetik hieß die unbekannte Größe res, cansa; aus dem letzteren Wort machte man cos und bezeichnete damit die ganze algebraische Rechnungsweise. Das Rechnen auf den Linien finden wir in der ersten Hälfte des 17. Jahrhunderts noch durch 8 Schriften vertreten, in der zweiten bloß noch durch eine einzige, es kam also nach und nach außer Gebrauch. Die Formen, in welchen die 4 Species ausgeführt werden, stimmen mit den gegenwärtigen überein bis auf die Division, welche gewöhnlich noch über sich geht, obgleich die meisten Lehrbücher das Untersichdividiren anführen. Auch die Bruchrechnung hat schon bei Albert Girard, 1629, ganz die nun gebräuchliche Gestalt, in Deutschland aber scheint diese erst in der 2. Hälfte des 17. Jahrhunderts allgemeiner geworden zu sein. In Adriani Metii Alemariani Arithmeticae libri duo, 1626, werden die Brüche $^{25}/_{72}$, $^{7}/_{9}$, $^{17}/_{18}$, $^{14}/_{36}$ so addirt:

25	56	68	28	25
				56
$^{25}/_{72}$	$^{7}/_{9}$	$^{17}/_{18}$	$^{14}/_{36}$	68
				28
1	8	4	2	177 fractio $^{177}/_{72}$ vel $2^{33}/_{72}$.
		72		

Bei der Division stehen die Ansätze so: $^{3}/_{4}$ per $^{6}/_{7}$ — $^{3}/_{4}$ $^{7}/_{8}$ — $^{21}/_{24}$ ꝛc. Caspar Fankler, 1667, addirt eine größere Anzahl von Brüchen noch so, daß er stets nur 2 zusammenzählt. Die größte Verschiedenheit findet bei der scheinbar einfachsten Operation, beim Numeriren, statt. Das Wort Million haben wir schon in der Mitte des vorigen Jahrhunderts nachgewiesen; am Ende des siebzehnten, 1697, kommt es bei Pöpping noch gar nicht vor, und spricht Wagner die Zahl 97 560 481 556 mit der alten Schwerfälligkeit aus: 97 tausend tausend mal tausend, 500 tausend mal tausend, 60 tausend mal tausend, 400 tausend, 81 tausend, 556. Andere fassen wenigstens je 3 Stellen zusammen und setzen die gehörige Potenz von 10 dazu; Alsted aber, 1623, spricht 67 312 507 064 340 aus: Sexaginta sept em milliones millionum,

trecenti duodecim milleni milliones, quingenti septem millioues, sexaginta quatuor millia, trecenti quadraginta. Indeſſen finden wir bei ihm auch das Wort Bimillion = (Billion), aber in der Bedeutung von Million, denn er lieſt 24'080000 viginti quatuor bimilliones et octoginta millia. Heckenberg, Hannover, 1681, hat die ganze Reihe der höhern Zahlwörter: Million, Billion oder Dnillion, was Million mal Million, alſo dem Ausdruck nach Bimillion, Billion oder Duillion iſt, Trillion, Quatrillion ꝛc. und ſpricht höhere Zahlen aus, wie es gegenwärtig geſchieht. Chauvet, Methodiques institutions de la vraye et parfaite arithmetique, Paris, 1615, ſpricht die 12 erſten Stellen beinahe ſo wie wir aus. Von da an aber, ſagt er, müße man bei jeder Abtheilung (tranche) von 3 Stellen das Wort Million je einmal weiter ſetzen; er giebt folgendes Schema:

mil millions							
de millions	mil millions						
de millions	de millions	mil millions					
de millions	de millions	de millions	mil millions				
de millions	de millions	de millions	de millions	mil millions	millions	mil	
345	678	912	345	678	923	456	789.

Dieſe Art zu leſen iſt offenbar ganz falſch, denn jede folgende Abtheilung hat nicht einen million mal, ſondern einen nur tauſend mal höhern Werth als die vorhergehende, alſo wäre das mille und nicht million zu wiederholen. Man ſieht aus dieſen Angaben, daß die Numeration im 17. Jahrhundert noch keineswegs feſtgeſtellt, und daß noch eine gewiße Verwirrung auf dieſem Gebiet vorhanden war. In methodiſcher Beziehung glauben wir die Abfaſſung mancher Lehrbücher in Fragen und Antworten als einen Fortſchritt bezeichnen zu dürfen, von dem ſich übrigens ſchon im 16. Jahrhundert Spuren vorfinden. Während die Lehrbücher der früheren Periode nur ſagen: Fac sic, thu ihm alſo ꝛc., fragt man nun: wie addirt, ſubtrahirt man ꝛc. Jede Frage ſtellt aber dem Schüler eine Aufgabe, die er aus dem Gedächtnis oder durch den Verſtand ſelbſtändig zu löſen hat, und deren Löſung eine eigene That iſt und vielfache Gelegenheit darbietet, genauer auf die Sache einzugehen und ſie dem Verſtändnis näher zu bringen. Merkwürdigerweiſe haben wir aber nirgends die Frage gefunden: Warum macht man es ſo? Ein bewußtes Hinarbeiten auf das wirkliche Begreifen gehörte nicht zu den allgemeinen und unerläßlichen Erforderniſſen eines guten Rechenunterrichts. Dagegen zeigt ſich vielfach das Beſtreben, ihn anziehend zu machen. Im 16. Jahrhundert ſuchte man dies durch unterhaltende Aufgaben in einem Anhang, Sports and pastimes, „dadurch die Gemüte zu Luſt der Arithmetic gereitzet werden“ zu erzielen. Im 17. Jahrhundert findet ſich eine ziemliche Anzahl ſelbſtändiger Schriften, die ganz dieſem Zweck gewidmet ſind, wie Joh. Laurenbergii Lusus et Recreationes ex Fundamentis arithmeticis. Havn. 1634. Joh. Hemeling, arithmetiſche poetiſche und hiſtoriſche Erquickſtunden. Hanvr. 1658. Valentin Daniel Bockel, Arithmetiſches Luſt- und Nutzgärtlein, Braunſchweig 1679. Georg Meichsner, Arithmetica historica, d. i. Rechenkunſt, durch alle Species vnd fürnembſten Regeln, mit ſchönen denkwürdigen Hiſtorien vnd Exemplis auß H. Göttlicher Schrifft, vnd guten Geſchichtbüchern genommen, ſampt deroſelben Bedeutung, luſtig vnd lieblich zu leſen, ſowol für die Jugend als diejenigen ſo nicht rechnen können ꝛc. Gedruckt Rotenburg ob der Tauber, durch Hieronymum Körnlein. MDCXXV. Zur Subtraction findet ſich folgende Aufgabe: Conradus Celtes ſchreibet, daß im J. 1497 n. Ch. in einem großen See bey Haylbronn, eine Reichsſtatt, ein großer Hecht ſey gefangen worden, mit einem Kupffern Ring an Ohrn oder Gläſen, daran mit griechiſchen Buchſtaben geſchrieben geweſen, dieſe Wort: Ich bin der erſte Fiſch, welchen Kayſer Fridericus 2 mit ſein eygenen Händen inn dieſen See geſetzt hat, den 5. Oct. im 1230 J. n. Chr. Hier iſt die Frag, wie lang der Hecht in gedachtem See geweſen? Facit 267 J. Dann

kommt noch, wie bei den andern Aufgaben, eine Nutzanwendung: Man dürfe großen Herrn ſolche und ähnliche Ergötzlichkeiten wegen ihrer ſchweren Amtsſorgen wohl gönnen; auch ſei dabei zu merken, wie Gott Viſch vnd Vögel, auch andere Creaturen, den Menſchen zu gut geſchaffen habe.

Wenn früher bemerkt worden iſt, daß die Fortſchritte der gemeinen Rechenkunſt in keinem Verhältnis ſtehen zu den großen Entdeckungen, welche das 17. Jahrhundert auf dem Gebiet der höhern Arithmetik machte, ſo müßen wir zu ſeiner Ehrenrettung ſchließlich noch zwei Erfindungen, allerdings von ſehr ungleichem Werth, anführen. Die erſte iſt die Decimalbruchrechnung. Cantor (S. 275) bemerkt zwar, ſchon Johannes von Sevilla (im 12. Jahrh.) und Geronimo Cardano (1501—1575) haben ſie zur annäherungsweiſen Ausziehung der Quadratwurzel gebraucht, und Buchner (Kurtzer Entwurff von der Hiſtorie der Rechenkunſt, 1714) ſagt von Joh. Müller (Regiomontanus) im 15. Jahrhundert, er habe ſich ihrer zur Berechnung von Sinustafeln bedient. Egen, Handbuch der allgemeinen Arithmetik, Berlin 1846, bemerkt, Simon Stevin habe ſie in ſeiner Pratique d'arithmétique 1585 empfohlen; er ſcheint ihnen eine ausgedehntere Anwendung auf die gewöhnlichen angewandten Rechnungsarten gegeben zu haben. Wir haben ſie aber vor dem 17. Jahrhundert in keinem Rechenbuch eines Deutſchen als ſelbſtändiges Bruch- und Maßſyſtem aufgefaßt gefunden. Die Schrift, welche ſie zuerſt in dieſer verallgemeinerten Weiſe darſtellt, iſt die Logistica Decimalis, Kunſtrechnung der zehntheyligen Brüchen, denen Geometris, Astronomis, Landtmeſſern, Ingeneuren, Viſirern, vnd insgemein allen Mechanicis und Arithmeticis, zu vnglaublicher Leichterung jhrer Mühesamen Rechnungen, Extractionen der Wurtzeln, ſonderlich auß den Irrationalzahlen ꝛc., vber die maß dienſtlich vnd nothwendig. Beſchrieben durch Johann Hermann Beyern, D. Med. ord. zu Frankfurt am Meyn. Anno MDCXIX. Getruckt durch Nicolaum Hoffmann. Beyer, ein praktiſcher Arzt der guten Stadt Frankfurt, ſpricht ſich über ſeine Erfindung in dem 1. Capitel ſo aus: Zu der Invention dieſer zehentheyligen Brüchen iſt mir erſtlichen A. 1597, als ich mich zuweilen (ſo vil ich anderer meiner Amptsgeſchäften halben Zeit hatte) in den Mathematiſchen Künſten erluſtirte, von den Geſtirnkünſtlern folgender geſtalt Anlaß gegeben worden. Ich habe dermalen in acht genommen, daß die Mechanici, wenn ſie eine vorkommende Quantitet abmeſſen, gar ſelten eine gantze Zahl ihrer Grundmaß (als, Ruthen, Ellen, Schuh, Grad ꝛc.) antreffen. Vnd derhalben dasjenige, was weniger iſt, als ein ſolches Maß, bruchweiß beyfügen müſſen. Wie denn die Landmeſſer, was vnter einer Ruthen lang iſt, mit Schuhen, Zollen ꝛc. theilen: Vnd die Astronomi ihre Circulbögen, wann ſie ringere Theile, als Grad, haben, mit ſechtzigtheiligen ſubordinirten Scrupuln meſſen, vnd zehlen. Die aſtronomiſche Art der continuirlich verjüngten Brüchen, unter gleicher Benennung, habe ich vermeinet, daß ſie auch bei andern Abmeſſungen gebraucht werden möchte. Nachdem ich aber ferner betrachtet, daß die Hexecoſten oder ſechtzigtheiligen Brüche, einen von der gemeinen Rechenkunſt abgeſonderten und ſehr mühesamen Calculum erforderten: Hab ich meine Mechaniſche Brüche, weder in ſechtzig Theile, noch in andere Denominatien, ſondern allein in zehen, als einer hierzu ſonderlich bequemen vnd gleichſamb privilegirten Zahl, ſetzen wöllen: wegen großer Vortheile, welche im addiren, ſubtrahiren, vnd vornemblich im multipliciren vnnd dividiren, eintzig bei 10 vnd bei keiner andern Zahl zu finden. Darauf ich ferner dieſem Werk embſig nachgedacht, vnd die gantze mechaniſche Bruchrechnung, in gewiſſe Reguln vnnd praecepta Notationis, Numerationis, vnd Extractionis radicum, verfaſſet: Auch dieſelbige, auff etlicher Kunſtliebenden anhalten, A. 1603 in offenen Truck, neben der Viſirkunſt, Teutſch vnd Lateiniſch, publicirt. Welche ich nunmehr reuidirt, verbeſſert, mit nützlichen Exempeln vermehrt, vnd alſo dieſe gantze δεκαριθμησιν merklich erläutert vnd erleichtert hab." Beyer ſtellt nun die ganze Decimalbruchrechnung ausführlich und im weſentlichen in derſelben Weiſe dar, wie es jetzt noch in den meiſten Rechenbüchern geſchieht. Nur die Bezeichnung

iſt eine andere. Zur Veranſchaulichung theilt er eine Linie, ſtatt welcher man ſich aber irgend ein anderes Ganze, „es ſei was es wölle," denken könne, in 10 gleiche Theile, die er, wie bei den Sexageſimalbrüchen, Primen, erſte Theil, erſte Scrupul, erſte decalepta, erſte decimalia, oder erſte Zehnder, Zehnder des erſten Grades, der erſten Zerfellung nennt; „ferner wirdt dieſer Primen ein jedes wider in zehen theil gebrochen. Welche Secunde, zweite Theil, zweite Scrupul oder zweite Zehnder benamſet werden. Weiter wirdt ein jedes zweite Theil oder Secunde in zehen Tertzen, oder dritte Scrupul: Und ein jede Tertz in zehen Quarten: Ein jede Quart in zehen Quinten, oder fünffte Scrupul vnd ſo fortan zertheilt. Welche zehntheilige Erkleinerung, ſo weit es die Noth erfordert, vnd das Werck leydet oder zugibt, beharrlich mag vnd ſoll continuirt werden." Wie die Benennung, ſo iſt auch die Bezeichnung den ſechzigtheiligen Brüchen entnommen. Ueber den Ganzen ſteht 0 das Zeichen der Grade, über den Zehnteln, Hunderteln ꝛc., der Reihe nach, um Primen (Minuten), Secunden ꝛc. anzudeuten I, II ꝛc., „damit die Zeichen von den Zahlen ſelbſten deſto deutlicher vnterſchieden mögen werden." Wenn die vorhabende Zahl genaw beſchloſſen, oder je dafür gehalten wirdt, ſo wird auf der rechten Seite ein Punct, iſt ſie zu klein, ein Kreuz, und iſt ſie zu groß angenommen, ein richtig außlauffend Strichlein geſetzt." 123,459872° ſchreibt er nun auf folgende Weiſe: $123.^{\circ}\ 4.^{I}\ 5.^{II}\ 9.^{III}\ 8\ 7^{IV}\ 2^{V}$ Zoll, oder: $123.^{\circ}\ 459.^{III}\ 872^{VI}$ Zoll, $123.^{\circ}\ 459872^{VI}$ □°; 40,0136 ſchreibt er: $40.^{\circ}\ 0136^{IV}$ Quadrat-Ruthen; 9,874 aber: $9.^{c'}\ 8.^{\circ}\ 7^{II}\ 4^{III}$ oder $9.^{\circ}\ 874^{III}$ Cubiſche Schuh. Sind keine Ganzen vorhanden, ſo ſchreibt er z. B. 0,2′ entweder: 2^{I} oder Gr. (Grade) $0.^{I}\ 2^{I}$; 4 iſt $^4/_{10}$, $5^{II} = {}^5/_{100}$, $643^{IV} = 0{,}0643$. Die Puncte zwiſchen den Decimalſtellen ſind bloße Trennungszeichen. Im letztern Fall war die Bezeichnung Beyers kürzer als die unſrige, namentlich wenn links vor den bedeutſamen Ziffern Nullen ſtehen; 0,000054 ſchreibt er: $54.^{VI}$ Um einen ſolchen Ausdruck alsbald in einen gemeinen Bruch umſetzen und ſeinen Werth genau angeben zu können, bemerkt B. noch, der Decimalbruch unterſcheide ſich nur dadurch vom gemeinen, daß bei jenem die Nenner oben ſtehen, „indem er allezeit ein Vnitet ſei, mit ſo viel beigefügten Circuln, als Strichlein im Zeichen ſein," d. h. als das Zeichen Einheiten habe; aus 54^{VI} konnte man nun ſogleich den gemeinen Bruch $^{54}/_{1000000}$ machen. Dagegen war die Bezeichnung bei gemiſchten Decimalbrüchen ganz überflüſſig, indem ihr Werth durch die Ganzen genau beſtimmt iſt. Für die Multiplication ergab ſich die einfache Regel, daß man im Product „über die letzte Stelle der rechten Hand die zwei addirten Zeichen der letzten Ziffern des multiplicandi und multiplicantis ſetzt; von denen an zeichnet man jede neheſte Ziffer, gegen der linken Hand zu, natürlicher Ordnung nach." 0,124385 mal 0,0643 = 0,0079979555 ſtellt Beyer ſo dar: $124.^{III}\ 385^{VI}$ mit 643^{IV} macht $799.^{V}\ 79555^{X}$. Der letzte Bruch wurde geleſen: 799 fünfte Scrupul und 79555 Zehente Scrupul; man vermied auf dieſe Weiſe das Ausſprechen einer größern Zahl, was immer noch etwas Schwerfälliges und Umſtändliches hatte. Für die Diviſion der Decimalbrüche ſtellt B. die allgemeine Regel auf: „Belangend den dividendum, ſoll er beyde an Zeichen vnd an Zahlen dem divisori gleich, oder gröſſer ſeyn. Da aber ein Mangel erſcheinen würde, ſoltu denſelben alsbald erſetzen, wie vnterſchiedlich folgt." Dieſe Ausgleichung geſchieht durch Anhängung von Stellen rechts, „die den Werth im geringſten nicht ändern." „So nun der dividendus an Zeichen und Zahln richtig iſt, dividireſtu die Zahlen, ungeacht der Zeichen, allermaßen wie ſonſten bei der Arithmetik gebräuchlich iſt. Den Quotienten aber zu bezeichnen: Subtrahir das letzte Zeichen deß Theilers, vom letzten des Dividendi: Vnd das reſtirende Zeichen ſchreibe vber die letzte Ziffer deß Quotienten, ſo geben ſich die Zeichen der obigen Ziffern deß Quotienten natürlicher Ordnung nach für ſich ſelbſt an die Handt."

Bleibt bei der Diviſion ein Reſt und will man den Quotienten „genawer vnd ſchärpffer“ haben, ſo hängt man eine Null an, und vermehrt das Zeichen jeder weitern Stelle um 1.

Nach den 4 Species der Decimalbrüche wird gezeigt, wie ſie in Sexageſimalbrüche verwandelt werden und umgekehrt, wie man die Quadrat- und Cubikwurzel daraus zieht, und wie ſie bei verſchiedenen praktiſchen Rechnungen und Meſſungen zu verwenden ſind. — Die Ausführung der Logistica decimalis gereicht dem Dr. Beyer ebenſo zur Ehre, als ihre Erfindung. Daß er ſie ſelbſtändig gemacht hat, geht aus ſeinem eigenen ſchlichten Berichte darüber ganz entſchieden hervor. Wie ſich ſeine Darſtellung zu der Stevins verhält, können wir nicht ſagen, da wir deſſen Schrift nicht zur Hand haben.

Nach Beyer haben wir die Decimalbrüche zuerſt bei Metius, 2. Aufl. 1626, gefunden. Er rechnet ſie zu den geometriſchen Brüchen (minutiis geometricis) wie die Duodecimalbrüche, weil ſie zuerſt bei Längenmaßen in Anwendung gekommen ſeien. Auf dieſe wendet er ſie auch vorzugsweiſe an, und benennt ſie demgemäß: podes = $^1/_{10}$ pertica (Ruthe); digiti (Zolle) = $^1/_{10}$ Fuß; grana (Linien) = $^1/_{10}$ Zoll; 75,08° ſchreibt er: 75 : 0 : 8, und lieſt 75 Ruthen, kein Fuß, 8 Zoll. Er führt ſie in dieſer beſchränkten Auffaſſung durch die 4 Species hindurch nach den bekannten Regeln, bemerkt aber, daß man ſie auch, wie die gemeinen Brüche, multipliciren und dividiren könne. Manches Eigenthümliche hat die Behandlung der Decimalbrüche in der Arithmetica nova militaris des Georg Andreas Böckler, Nürnberg. In Verlegung Joh. Andreas Endters 1661. Er wendet ſie auch nur auf Längen-, Flächen- und Körpermaße an; die Ganzen werden „mit einem Commate oder Strichlein“ abgeſondert. Das Zeichen der Ruthe iſt 0; des Schuhs, der Ingenieurſchuh heiße, 1; des Zolls 2, des Grans (Linie) 3 ꝛc. Eine Abkürzung gegenüber von Beyer beſteht darin, daß nur die letzte Decimalſtelle bezeichnet wird, indem ihr Zeichen rechts von dem Bruch hinter eine krumme Linie geſetzt wird. Er ſchreibt 123,6543(4 und lieſt: 123 Ruthen, 6 Schuh, 5 Zoll, 4 Gran, 3 Quarten; das Zeichen 4 iſt hier völlig überflüſſig, weil es ſich einfach vom Comma aus beſtimmen läßt. Fehlen die Ganzen, ſo wird ihre Stelle nicht bezeichnet; 3(1 = 0,3; 4(2 = 0,04 ꝛc. Beim Flächenmaß wird die „gevierdt oder Creutz-Ruthe zunächſt wieder in 10 gleiche Theile getheilt, von denen jeder 1° lang und 1′ breit iſt; ein ſolcher Theil heißt ein Rienfuß; wir haben dieſen Ausdruck ſonſt nirgends gefunden, und kennen ſeine Etymologie nicht. Sein Zeichen iſt 1; $^1/_{100}$ einer Quadratruthe iſt 1 Quadratfuß, ſein Zeichen iſt 2; $^1/_{10}$ eines ſolchen iſt ein „Riendaumen oder Rienzoll,“ 1′ lang und 1″ breit: 345,6789(4 wird ausgeſprochen: 345 gevierdte Ruthen, 6 Rienfuß, 7 gevierdte Schuh, 8 Riendaumen, 9 gevierdte Daumen. B. ſchlägt aber auch unſere Art zu leſen vor, indem man die Decimalen in Gruppen von je 2 Stellen abtheilt und lieſt 67□′ 89□″. Beim Cubikmaß wird die Sache noch verwickelter. $^1/_{10}$ Cubik-R. iſt ein Schacht oder Schifffuß; 1° lang, 1° breit und 1′ hoch. Sein Zeichen iſt 1; $^1/_{10}$ eines Schachts iſt 1 Rienfuß; 1° lang, 1′ breit und 1′ hoch und hat das Zeichen 2; $^1/_{1000}$ einer Cubik-Ruthe iſt ein Cubikfuß, mit dem Zeichen 3; $^1/_{10}$ Cubikfuß oder ein Schiffsdaumen iſt 1′ lang, 1′ breit und 1″ hoch; ſein Zeichen iſt 4; $^1/_{10}$ von 1 Schiffsdaumen iſt ein Riendaumen, 1′ lang, 1″ breit und hoch; er hat das Zeichen 5; $^1/_{100}$ Schiffsdaumen oder $^1/_{1000}$ Cubikfuß iſt ein Cubikzoll; ſein Zeichen iſt 6. Und demnach wird 123,456781(6 geleſen: 123 Cub.-Ruthen, 4 Schachten, 5 Rienfuß, 6 Cubikfuß, 7 Schiffsdaumen, 8 Riendaumen und 1 Cubikzoll. Die Maße ſtiegen in 10facher Verkleinerung abwärts und hatten eigene Namen für jede Stelle, wodurch aber die Ausſprache höchſt ſchwerfällig wurde, weshalb auch hier Böckler den Vorſchlag macht, die Decimalen nach 3 Stellen abzutheilen und zu leſen, wie wir es gegenwärtig thun. Die Behandlung der 4 Species ſtimmt mit Beyer überein. Viel allgemeiner und mehr unſerer Behandlungsweiſe ähnlich ſtellt der Engländer Wingate, 2. Ausg. von John Kerſey, 1668, die Decimalbrüche dar.

Wer ſie aufgebracht habe, ſagt er, ſei ſchwer zu entſcheiden, obgleich die Erfindung neu ſei; jedenfalls habe ſie in wenigen Jahren ſolche Fortſchritte gemacht, daß ſie nun die höchſte Stufe der Entwicklung erreicht zu haben ſcheine. Die Mathematiker verdanken ihr in Anfertigung ihrer trigonometriſchen Tafeln, ihrer Tabellen für Zinfeszinsrechnung ſo große Erleichterung, daß ſie die Decimalbrüche zu den nützlichſten Erfindungen zählen, die ſeit langer Zeit gemacht worden. Wenn bei Münzen, Maßen, Gewichten ꝛc. das Decimalſyſtem eingeführt wäre, ſo könnte die Arithmetik viel leichter und ſchneller erlernt werden; aber, fügt er zweifelnd und nicht mit prophetiſchem Blick hinzu, It being improbable that such a reformation will ever be brought to passe, I shall proceed in directing a course to the studious for obtaining the frugal use of such decimal fractions as are in his powers." Die Decimalbrüche entſtehen nach ſeiner Definition nicht bloß durch die fortlaufende Decimaltheilung eines Längenmaßes, ſondern ſind ganz allgemein Brüche, deren Nenner 1 mit einer oder mehreren Nullen rechts iſt; geſchrieben brauche er nicht zu werden, im Fall man vor die Decimalen einen Punct oder ein Comma ſetze, indem er immer aus 1 und ſo vielen Nullen beſtehe, als im Zähler Stellen ſeien. Wingate ſchreibt wie wir 285,82 oder 285.82; aber .5 ſtatt 0,5; .25 ſtatt 0,25, bezeichnet alſo die Stelle des Ganzen nicht beſonders. Während W. die 3 erſten Species übereinſtimmend mit dem gewöhnlichen Verfahren behandelt, giebt er für die Diviſion eine Regel, die namentlich für Anfänger nicht bequem iſt. Man hänge, ſagt er, an den Dividenden, wenn es nöthig iſt, beliebig viele Nullen an und dividire dann wie mit Ganzen. Um ſodann die Qualität der erſten Stelle des Quotienten, von der alle anderen abhängen, zu beſtimmen, ſchreibe man den Diviſor unter den zuerſt dividirten Theil des Dividenden; die Stelle desſelben, unter welche die Einer des Diviſors zu ſtehen kommen, beſtimmt die Qualität der erſten Stelle des Quotienten. Hat man z. B. die Diviſion 2,34 : 52,125, ſo erhält man nach der Regel verfahrend 448. Nun ſchreibt man den Diviſor unter den zuerſt dividirten Theil des Dividenden: 2.3 4 00 0. Die Einer des Diviſors ſtehen
5 2.12 5
unter den Hunderteln des Dividenden, alſo ſind in der erſten Stelle des Quotienten Hundertel und man erhält: 0,0448. Wenn es nöthig iſt, hat man im Dividenden zur Bezeichnung der Stellen der Ganzen links Nullen anzuhängen, ſo, daß man über den Einheiten des Diviſors noch eine Stelle bekommt, die dann weiter entſcheidet. Bei 0.0758 : 0,000064 würde ſich die Untereinanderſtellung ſo machen: 0 000.0758. Die
0,000 064
Einer des Diviſors ſtehen unter der Stelle der Tauſender des Dividenden, die 1. Ziffer des Quotienten muß daher auch Tauſender enthalten. — Stellen wir die verſchiedenen Schreibweiſen der Decimalbrüche zuſammen, ſo finden wir z. B. 0,695 geſchrieben von
III
Beyer: 695; von Metius 6 ped. 9 dig. 5 gran.; von Wingate .695, von Böckler, 695(3, von Wallis 0⁄695.

Die 2. Erfindung, die wir dem 17. Jahrhundert noch gut ſchreiben müßen, iſt die des Reeſiſchen Satzes vor Rees. Die erſte Spur dieſer Rechenform haben wir in der indiſchen Lilavati gefunden; von da an aber nicht mehr bis zu dem Engländer Winzate, der ſie in der 2. Auflage ſeiner Arithmetik von 1668 vollſtändig hat; ob ſie von ihm ſelbſt erfunden iſt oder nicht, wiſſen wir nicht. Er ſtellt die Aufgabe: If 35 ells of Vienna make 24 ells at Lyons; 3 ells of Lyons 5 ells at Antwerp; and 100 ells of Antwerp 125 ells at Frankfort; how many ells of Vienna are equal unto 50 ells at Frankfort? Zum leichtern Verſtändnis dieſer und ähnlicher Aufgaben, ſagt er, wollen wir eine Wiener Elle durch a, eine Lyoner durch b, eine Antwerper durch c, und ene Frankfurter durch d bezeichnen. Dann können wir die in der Aufgabe vorkommenden Ausdrücke ſo zuſammenſtellen:

Voraussetzungen. | 35 a = 24 b
3 b = 5 c
100 c = 125 d
Frage 50 d = ? a.

Wingate spricht nun die Regel aus: Multiplicire alle Zahlen, die in den ungeraden Stellen stehen (d. h. auf der linken Seite), das Product ist der Dividend; dann alle in den geraden (d. h. auf der rechten Seite), das Product ist der Divisor. Auf diese Regel konnte man einfach durch den Satz kommen, Gleiches mit Gleichem multiplicirt, giebt Gleiches. Wingate entwickelt sie durch wiederholte Anwendung der Regel de tri, indem er mittelst derselben die 3 b (= 5 c), dann die 100 c (= 125 d), und endlich die 50 d in Wiener Ellen verwandelt. Die 3 Proportionen sind:

1) $246 \,.\, 35\,\text{a} :: 36$

$$\frac{35 \,.\, 3}{24}\,\text{a}\ (= 5\,\text{c})$$

2) $\frac{5\,\text{c}}{1} \,.\, \frac{35.3\,\text{a}}{24} :: \frac{100\,\text{c}}{1}$

$$\frac{35.3.100}{24.5}\,\text{a}\ (= 125\,\text{d})$$

3) $\frac{125\,\text{d}}{1} \,.\, \frac{35.3.100}{5.24}\,\text{a} :: \frac{50\,\text{d}}{1}$

$$\frac{35.3.100.50}{24 \quad 5.125}\ (= 35\,\text{a})$$

Der Punct ist das Divisions- und Verhältniszeichen; der Doppelpunct zeigt die Gleichheit an; die Quotienten rechts stellen das gesuchte vierte Glied dar. Wenn man nun, bemerkt Wingate, den letzten Quotienten mit der Regel vergleicht, so wird man finden, daß er ganz dasselbe besagt. Die Aufgabe: 100 ℔ zu London = 9 ℔ zu Amsterdam; 45 ℔ Amst. = 49 ℔ zu Brügge; 98 Brg. = 116 ℔ zu Danzig; wieviel sind 112 ℔ zu London in Danziger ℔? setzt er ganz wie Rees so an: 100 . . . 9.

Der Divisor ist 45 . . . 49
hier links, der 98 . . . 116
Dividend rechts 112

Damit aber auch der senkrechte Strich nicht fehle, schreibt W. die erste Aufgabe auch in folgendem Ansatz:

35	24
3	5
100	125
50	
525000	15000) 525000 (35.

In England scheint diese Rechenform nicht weiter entwickelt worden zu sein; nach Deutschland kam sie, wie wir später sehen werden, von Holland aus.

Die Literatur der gemeinen Rechenkunst des 18. Jahrhunderts unterscheidet sich quantitativ und qualitativ von der des vorhergehenden. Murhard allein führt gegen 400 in Deutschland darüber erschienene Schriften an, von denen nur noch wenige lateinisch geschrieben sind. Eine andere geistige Physiognomie zeigen häufig schon ihre Titel an. Während früher viele Rechenbücher auf denselben „nützlich und sehr nützlich, wohl eingerichtet und wohl abgefaßt, künstlich und doch kurz," einige auch „wohlgegründet" sind, wird nun „die nützliche, höchstnöthige und edle Rechenkunst" vor allem „gründlich, deutlich und sehr deutlich, demonstrativ, gänzlich erschöpft, faßlich und faßlichst, selbstlehrend und für den Schüler von sich selbst lernend;" sie demonstrirt und beweist mit „Vernunftgründen" und ist doch „leicht, ja allerleichteſt." Man wollte sich nicht mehr mit der bloßen Mittheilung von Regeln und Vorschriften begnügen, sondern der Sache auf den Grund gehen, und wenn auch „Heinrich Meißners Schreib- Rechen- und Obermeister auf St. Jacobs Kirchenschule in Hamburg Hellscheinendes Licht der Rechenkunst, Hamburg 1749" nicht alle Dunkelheiten derselben aufhellte, so

hatte er doch wie andere „gründliche und demonstrative“ Verfasser sicherlich die Absicht, solches nach Kräften zu thun. Daß man den überlieferten arithmetischen Stoff mehr für den Unterricht zu verarbeiten suchte, geht auch daraus hervor, daß man eine Reihe von Schriften findet, welche für engere Kreise bestimmt sind, also besondere Bedürfnisse berücksichtigen und befriedigen wollten und ebendeshalb den Gegenstand nach Umfang und Methode für ihre verschiedenen Zwecke zurichten mußten — z. B. Theod. Eus. Bertram, Rechenbüchlein vor Weibesbilder auf ganz besondere und neue Art kurz zu rechnen, Bauzen 1725; und etwas polirter ausgedrückt: Rechenbuch für ein junges Frauenzimmer, Danzig 1791. Gottfried Schmother, dresdenisch kanzleymäßiger, wie auch zu Rechnungssachen sich anschickender Schreiber und Rechner, Dresden 1726; Gründliche Anweisung zur Rechenkunst, hauptsächlich zum Gebrauch in den Jenaischen Vorstädten, Leipzig 1736. Johann Daniel Intelmann, Arithmetischer Wegweiser oder Revalisches Rechenbuch, Halle 1736. M. David Zeller, Vorhof Fortsetzung und Beschluß der schlesischen Rechenkunst, Wien 1737. Anleitung zu den arithmetischen Wissenschaften vor die Alumnos der Königl. und Churfürstl. Sächsischen Land-Schule Grimma. Mit aller Kürze und Deutlichkeit aufgezeichnet ꝛc. von Christian Friedrich Haupt, Illust. ejusd. Schol. Coll. et Mathematico, Leipzig 1740. Arithmetica Portensis oder die Anfangsgründe der Rechenkunst ꝛc., welche der Pförtnischen Jugend vorgetragen, erkläret und durch Exempel erläutert ꝛc. von Joh. Georg Gottholff Hübschen, Leipzig 1748. Rechenbuch für das Gemeine Leben, besonders für die Landjugend, Göttingen 1776. Gründliche Anweisung zur Rechenkunst für Anfänger in öffentlichen Schulen, von M. Metternich zu Maynz 1783. Arithmetischer Unterricht für die Jugend in 20 Unterredungen, Zürich 1783. Andreas Grüning, Rechenbuch für die Kinder, Altona 1783. Christian Niese hat sogar eine Rechenkunst für Sehende und Blinde, Mannheim 1783 veröffentlicht. Außer diesen äußerlichen Anzeichen, daß es beim Rechenunterricht mehr Sitte wurde, nicht nur das Object, sondern auch das lernende Subject ins Auge zu fassen und diesem zu einem wirklichen Verständnis desselben zu verhelfen, liegen aber auch ganz bestimmte Forderungen an den arithmetischen Unterricht vor. So sagt Chr. Wolff, der berühmte hallensische Kanzler und Professor, in seiner Vorrede zu dem „Auszug aus den Anfangsgründen aller mathematischen Wissenschaften ꝛc., Frankfurt und Leipzig 1728: „Es ist nicht genug, daß der Lehrer die Wahrheit sagt, die Schüler müßen auch begreifen, daß es Wahrheit ist. Der Nutzen der Mathematik fällt weg, wenn man ihre Lehren auf gemeine Art vorträgt, nach welcher sie mehr vom Gedächtnis als vom Verstand gefasset werden.“ Wenn wir unter den Fragen, welche Rechenbücher früherer Zeit an die Schüler stellen, nirgends ein Warum? gefunden haben, so verlangt nun Wolff ausdrücklich: Man frage sie allezeit, warum sie dieses so oder so machen, damit sie nicht allein den Grund der Rechnung einsehen, sondern auch angewöhnet werden, nichts ohne Grund von jemand anzunehmen, ingleichen in allem, was sie sehen und hören, um seinen Grund sich zu bekümmern.“ Christian v. Clausberg spricht sich in seiner „demonstrativen Rechenkunst oder Wissenschaft, gründlich und kurz zu rechnen ꝛc. im 4 Thl. 1. Aufl. Leipzig 1732“ so aus: „Es ist bekannt, daß die Arithmetik in allen sogenannten Rechenbüchern als ein Gedächtniswerk getrieben wird. . . . . Allein diese Lehrart hat mir allezeit sehr seichte geschienen, und daher habe ich geglaubt, daß man im Unterricht von der Rechenkunst hauptsächlich auf den Verstand zu sehen habe. Dieser empfindet ein großes Vergnügen, wenn er ein Ding aus dem Grunde verstehen lernt, und begreifen kann, warum man durch diese Regeln ein solch Exempel auflösen könne.“ Hübsch bemerkt in seiner Arithmetica portensis: Wenn der Hauptzweck derselben (finis primarius) in der Auflösung aller dabei vorfallenden Aufgaben bestehe, so sei einer der Nebenzwecke (fines secundarii) die Schärfung des Verstandes als ein Schleif- und Wetzstein; man lerne distinct, ordentlich und vorsichtig denken. Andreas v. Segner gab seiner Elementararithmetik den Titel: Deutliche und vollständige Vorlesungen über Rechenkunst und Geometrie

(2. Aufl. Lemgo 1761) und ſagt darin: „Man iſt ſonderlich im Anfang befliſſen geweſen, die meiſten Dinge von mehr als einer Seite vorzuſtellen, und durch verſchiedene, aus verſchiedenen Quellen hergeholte Beweiſe recht verſtändlich zu machen.“ Die höchſt einfach und klar geſchriebenen „Anfangsgründe der Arithmetik, zum Gebrauch einiger Abtheilungen der Herzoglichen Hohen Carls-Schule,“ Stuttgart 1783, ſtellen den Satz auf: „Wenn die Arithmetik mit Nutzen gelehrt werden ſoll, ſo hat es nicht bei der bloßen Fertigkeit ſein Bewenden, ſondern von jeder Veränderung der Zahlen müßen Gründe oder Beweiſe angegeben werden.“ Die Vorrede zum 4. Theil des Neuen Elementarwerks für die niedern Claſſen der lateiniſchen Schulen und Gymnaſien von Semler und Schütz, Halle 1780, beginnt mit den Worten: „In dieſen 4 Theilen ſind von den 4 Rechnungsarten die Addition, Subtraction und Multiplication mit ihren Gründen vorgetragen.“ Wie ſehr dieſe vorangeſtellt werden, ſieht man ſchon an den Ueberſchriften einiger Capitel; da heißt es nicht mehr: Multiplication oder Diviſion, ſondern: Gründe der Multiplication und der Diviſion; ſo daß die Operation ſelbſt beinahe als Nebenſache erſcheint. So tritt die geiſtige und ebendarum geiſtbildende Seite des arithmetiſchen Unterrichts immer mehr hervor, und es laſſen ſich gegen das Ende des 18. Jahrhunderts Stimmen vernehmen, welche dieſelbe wenigſtens ebenſo hoch anſchlagen als den materiellen Gewinn. In Hauffs Lehrbuch der Arithmetik Gießen 1793, lieſt man: „Die Arithmetik iſt eine reine Vernunftwiſſenſchaft. Bei allen reinen Vernunftſchlüſſen ſollte man, wo nicht mehr, doch zum mindeſten ebenſoviel auf den formalen, als auf den materialen Nutzen ſehen, den die Beſchäftigung mit denſelben verſchafft. Der formale Nutzen einer Wiſſenſchaft iſt aber um ſo größer, je weniger auf der einen Seite des Stoffs iſt, der durch ſie der Receptivität gegeben wird, und je mehr auf der andern Seite deſſen iſt, was die Spontaneität aus dieſem Stoff herauszuarbeiten vermag. Dies zuſammengefaßte Verhältnis iſt nun gerade bei der Arithmetik das größte.... Aber dieſer formale Nutzen geht ganz verloren, wenn man ſie handwerksmäßig betreibt.“ Man ſieht aus den angeführten Aeußerungen, wie vom Anfang des 18. Jahrhunderts an gewichtige Stimmen auf einen verſtändigen und geiſtbildenden Rechenunterricht drangen. Allerdings ſprachen ſie zunächſt nur für höhere Schulanſtalten; denn wenn z. B. Hübſch eine arithmetiſche Praxis ohne Gründe für künftige Studirende ganz verwirft, ſo erklärt er zugleich, daß ſie für einen Handwerker hinlänglich ſein möge. Ganz ähnlich drückte ſich Hauff aus, und es iſt nicht ohne Intereſſe zu bemerken, daß ſolche ariſtokratiſche Anſichten im Unterrichtsweſen im Jahrhundert der Aufklärung und in der Blütezeit der Menſchenrechte auftreten konnten. Allein die Sonne ſcheint für alle, wenn auch für den einen früher als für den andern, und eine Wahrheit, die in irgend einem Lebenskreiſe aufgegangen iſt, wird über kurz oder lang auch die andern beleuchten. So war es auch hier; die Forderungen, die man zuerſt nur an den Rechenunterricht in den höhern Lehranſtalten machte, wurden bald auf alle Schulen insgeſammt ausgedehnt.

Auf die Form der Darſtellung ſcheinen die arithmetiſchen Schriften Chr. Wolffs, wenigſtens bei den beſſern Rechenbüchern, einen beſtimmenden Einfluß geübt zu haben. Er beginnt mit Erklärungen, auf welche Grundſätze, Lehrſätze mit Beweiſen und Aufgaben mit Auflöſungen folgen. Dazu kommen noch Zuſätze oder Corollarien, welche theils Anwendungen eines allgemeinen Satzes auf einen beſondern Fall, theils einen neuen aus jenem abgeleiteten Satz enthalten; Anmerkungen, die erläutern, was in den Erklärungen, Grund- und Lehrſätzen noch dunkel ſein möchte, und Hiſtoriſches oder „was ſonſt nützlich zu wiſſen vorfället,“ mittheilen; willkürliche Sätze, die willkürliche, entweder allgemeine oder von dem einzelnen Autor nur für gewiße Fälle angenommene Beſtimmungen aufſtellen. So war auch für die Rechenbücher ein logiſches Schema gegeben, deſſen mehr oder weniger freie Anwendung dadurch einen völligen Umſchwung in dem Unterricht bewirkte, daß an die Stelle der frühern Regeln Lehrſätze traten, die bewieſen werden mußten; die Beweiſe ſind allerdings oft ſehr einfach, bloße

Nachweisungen und Beschreibungen einer ausgeführten Operation; so weist Wolff die Richtigkeit einer Addition von Summen nach, indem er sagt: Vermöge der geschehenen Rechnung enthält die gefundene Zahl in sich alle Einer, alle Zehener, alle Hunderte ꝛc. der vorgegebenen Zahlen, das ist alle ihre Theile zusammen genommen (§. 30. Das ganze ist seinen Theilen zusammengenommen gleich): folgends sind die gegebenen Zahlen zusammen addirt (§. 9. Addiren heisset eine Zahl finden, welche verschiedenen Zahlen von einer Art zusammengenommen gleich ist). Allein auf diese Weise wird das in der materiellen Operation liegende logische Element gleichsam von ihr abgelöst, zum klaren Bewußtsein gebracht, mit allgemein wahren Sätzen in Uebereinstimmung gesetzt, und damit das Verfahren wirklich als richtig nachgewiesen. So einfach solche Beweise auch sein mögen, so geben sie doch dem Schüler eine höchst werthvolle und nothwendige geistige Uebung. Er lernt vom concreten Fall abstrahiren, ihn einem Allgemeinen unterordnen, und indem er ihn in der höhern Wahrheit wieder erkennt, erhebt er sich über ihn und wird seiner in der That mächtig. Beim mechanischen Verfahren fällt dieser geistige Gewinn weg. Indessen haben manche Lehrbücher, obwohl die Nothwendigkeit der Beweise anerkennend, aus verschiedenen Gründen sie doch nicht angeführt. Haupt z. B., in seiner Arithmetik für Grimma, sagt: „daß ich aber die Beweisthümer der Regula nicht mitgenommen, werde verhoffentlich zu entschuldigen sein, weil widrigenfalls das Buch sich vor Anfänger nicht würde geschickt haben.“ Er verweist die weiter Forschenden auf das Compendium arithmeticum von Joh. Mich. Poetius. In der Arithmetik für die Hohe Carlsschule werden sie auf die Algebra verschoben, die alle Schüler lernen mußten; dagegen fehlen sie bei Clausberg, Segner, Hübsch ꝛc. nirgends. Der letztere führt die Gründlichkeit sogleich zum Extrem. Er ist so gründlich, daß man oft vor lauter Gründen den Grund kaum noch sieht, durch lauter Erklärungen und Erläuterungen in Dunkelheit geräth und bei der Vielseitigkeit der Auffassung eines Gegenstands Mühe hat, die eine Hauptseite festzuhalten. In der philanthropistischen Schule finden wir auch Anschauungsmittel, wie z. B. bei Busse, der die Zahlenbildung von 1 bis 30 durch übersichtlich gruppirte Puncte, ebenso die von 100 bis 1000 durch ein Quadrat versinnlichte, das in jeder Seite 10 Haufen mit je 10 Puncten hatte; in dem neuen Elementarwerk von Semler und Schütz ist namentlich das Zahlenschreiben sehr anschaulich, aber sehr ausführlich dargestellt. Auch der Grundsatz, vom Leichtern zum Schweren fortzuschreiten, wird öfters ausgesprochen; die Anordnung des Stoffes weicht von der alten vielfach ab aus methodischen Rücksichten. Nach dem Grundsatz, man dürfe nichts auf dem Papier ausführen, was man nicht zuvor in Wirklichkeit thun könne, schiebt das N. Element.-W. ganz fremdartige Dinge zwischen die arithmetischen Pensen hinein, wie z. B. die Grundgesetze des Hebels, damit man mit dem Messen und Wägen umgehen könne, ehe man addire und subtrahire. Sonst haben wir nur in dem Titel einer einzigen Schrift: Michael Scheffelt, Methodische und neue Anweisung, die edle und hochnützliche Rechenkunst in kurzer Zeit zu lernen, Ulm 1716, ausdrückliche Rücksichtnahme auf die Methode gefunden. Was ihren fachlichen Inhalt betrifft, so ist gegen früher keine bedeutende Aenderung eingetreten. Unter den Species wird das Dupliren und Mediren von einigen bloß historisch erwähnt. Die Proportionen werden noch öfters sehr ausführlich behandelt; in höher gehaltenen Lehrbüchern fehlen auch die Progressionen und das Wurzelausziehen nicht; dagegen findet man die Regula falsi und Cöcis, oder die Blindenrechnung seltener. Vergleichende Münz-, Maß- und Gewichtstabellen, die damals noch nothwendiger waren, als jetzt, findet man allgemein. Sehen wir auf die Gestaltung der einzelnen Theile der Rechenkunst, so finden wir die alte Art des Zahlenlesens nur noch selten, wie bei Elend 1724; Hübsch, 1748, führt sie historisch an, wie er selbst sagt, „um die Natur der Zahlenordnung besser einzusehen.“ Aus dem gleichen Grunde erwähnt er noch andere Aussprachweisen, wie z. B. „die nicht unebene, aber wenig recipirte Manier einiger deutschen, durch erste, zweite, dritte Tausend ꝛc. zu lesen, so

ungleich compendiöser und deutlicher ist als die gemeine.“ Z. B. $^{IV}_{7}\ ^{III}_{593}\ ^{II}_{218}\ ^{I}_{400\,916}$, was ausgesprochen wurde: 7 vierte Tausend (= $7 \cdot 1000^4$), 593 dritte T., 218 zweite T., 400 erste T., 916. Von den 4 Species haben die 3 ersten längst ihre jetzige Form angenommen; das Uebersichdividiren erhält sich durch das ganze Jahrhundert hindurch, doch so, daß es gegen das Untersichdividiren allmählich zurücktritt. Mannigfaltigkeit in der Form zeigt sich namentlich beim Multipliciren und Dividiren. So wird z. B. 9 . 695 dargestellt:

		oder:	
	695		695
	9		9
	45		5415
	81		84
	54		6255
	6255		

6754 . 98 aber so:

		und 47 . 39 =	
	6754		47
	98		39
	545432		1263
	6860		36
	4436		21
	35		1833
	661892		

Bei näherer Betrachtung findet man leicht den Schlüssel des Verfahrens.

Dabei hatte man es namentlich auf Rechenvortheile abgesehen, indem man z. B. bei der Addition die einziffrigen Zahlen, wenn sie nicht zu weit von einander abstanden, durch Zuzählen und Abziehen gleich zu machen suchte, und dann das Addiren in das Multipliciren verwandelte; oder daß man statt der nahe bei Zehnern oder Hundertern ꝛc. liegenden Zahlen, die Zehner, Hunderter ꝛc. addirt und dann von der Summe das Zuviel wegnimmt. Beim Multipliciren wird nicht nur das alte Verfahren mittelst der Differenzen, der Factoren ꝛc. angewendet, sondern es werden auch die bekannten Vortheile benützt, einzelne Factoren in bequeme Quotienten zu verwandeln: $25 = {}^{100}/_{4}$, $125 = {}^{1000}/_{8}$, $12\frac{1}{2} = {}^{100}/_{8}$, $33\frac{1}{3} = {}^{100}/_{3}$, $16\frac{2}{3} = {}^{100}/_{6}$, $45 = {}^{90}/_{2}$, $250 = {}^{1000}/_{4}$. Auch für die Division werden nicht nur, wie von Hübsch und auch von Clausberg, die alten Ansatzformen und Ausrechnungsweisen besprochen, sondern auch neuere Vortheile angeführt, wie z. B. die Verwandlung der Divisoren in Quotienten, deren Dividend 10 oder eine Potenz von 10 ist; es sind dieselben Fälle, die für die Multiplication als Vortheile angeführt werden; man setzt $12\frac{1}{2} = {}^{100}/_{8}$, multiplicirt mit 8 und dividirt dann mit 100; ebenso bei $33\frac{1}{3} = {}^{100}/_{3}$, $66\frac{2}{3} = {}^{200}/_{3}$, $166\frac{2}{3} = {}^{500}/_{3}$ ꝛc. „Alles dieses, sagt Hübsch, muß der Usus lehren, und wird schon jeder selbst das Brett an demjenigen Ort zu bohren suchen, wo es am dünnsten ist.“

Die Bruchlehre handelt Wolff kurz und klar ab; doch scheinen unsere gegenwärtigen einfacheren Ansatzformen erst in der 2. Hälfte des 18. Jahrhunderts allgemeiner geworden zu sein, namentlich durch Clausberg, Segner, Lorenz; so wie sie in der Arithmetik der hohen Carlsschule dargestellt ist, könnte man sie heute noch in unsern Schulen lehren. Dagegen finden sich bei andern, wie Elend, Hübsch, noch sehr unbequeme Formen. Elend z. B. addirt die Brüche ${}^{3}/_{4}$, ${}^{2}/_{3}$, ${}^{4}/_{5}$, ${}^{6}/_{7}$ auf folgende Art:

$$\frac{3}{4} \times \frac{3}{3} \quad \frac{4}{5} \quad \frac{6}{7}$$

$$\frac{9}{12} \quad \frac{8}{12} \;\Big|\; \frac{17}{12} \times \frac{4}{5}$$

$$\frac{85}{60} \quad \frac{48}{60} \;\Big|\; \frac{133}{60} \times \frac{6}{7}$$

$$\frac{931}{420} \quad \frac{360}{420} \;\Big|\; \frac{1291}{420}.$$

Die Anſatzformen für die anderen Species ſind unbequem. Die Subtraction $9^1/_2 - 4^3/_5$ wird ſo ausgeführt:

$9^1/_2$	$4^3/_5$	
4 5	15	
4 10	$^2/_{10}$	$^9/_{10}$ facit $4^9/_{10}$

Will er $^2/_3 . {}^5/_7$ berechnen, ſo ſchreibt er: $\frac{2-5}{3-7}$ facit $^{10}/_{21}$; die Diviſion $^2/_4 : {}^5/_8$ macht er ſo: $^5/_8$ $^2/_8$ $^2/_8$ | $^{15}/_8$ oder $1^7/_8$. Hübſch, der die Bruchlehre auf 270 Seiten abhandelt, hat eine beſondere Vorliebe für die Doppelbrüche. „Ich dürfte wohl einer der erſten ſein, bemerkt er, ſo den fractionibus inusualibus ins Maul gegriffen.“ Oft hat er noch ganz unverſtändliche Anſätze, wie $\frac{9^1/_2}{16^5/_7}^{1/_3}_{1/_8}$, was er lieſt: Neun zwo und ein Drittel fünftel, und 16 drei und ein Zweitel Sieben Theil, alſo eigentlich ſchreiben muß: $\frac{9\frac{2^1/_2}{5}}{16\frac{3^1/_5}{7}}$. Ebenſo unklar ſind die folgenden: $\frac{3}{4 \div 1/4} \int \frac{5 \div 1/5}{7 \div 2/3}$; $^2/_3 \int {}^1/_5 \int {}^1/_3 \int {}^1/_3$; $7^4/_5 \int {}^5/_{15}$; der erſte Ausdruck ſoll bedeuten: $\frac{3}{4 - 1/2} \times \frac{5 - 1/5}{7 - 2/3}$; der zweite: $^2/_3 \times {}^1/_3 \times {}^1/_4 \times {}^1/_5$; der dritte: $7 + (^4/_5 \cdot {}^5/_{15})$. — Die Sexageſimalbrüche verſchwinden nach und nach aus den Rechenbüchern; wir haben ſie bloß noch bei Elend und Käſtner, Anfangsgründe der Arithmetik ꝛc., 1764, gefunden; an ihre Stelle treten langſam die Decimalbrüche. Elend ſchreibt und lieſt ſie noch wie Beyer; Segner, 1767, der ſie in Verbindung mit den ganzen Zahlen abhandelt, und noch mehr die Arithmetik der Hohen Carlsſchule, 1785, ebenſo Lorenz 1791, ſtellen ſie dar wie die neuen Rechenbücher. Schübler, Ueberzeugende Gründe der Rechenkunſt ꝛc., Heilbronn am Neckar 1795, beklagt ſich noch über die Vorurtheile gegen die Einführung der Decimalrechnung; ſagt aber voraus, daß die außerordentlichen Vortheile, welche ſie gewähre, ihre durchgängige Einführung in hohen und niedern Schulen in kurzem nöthig machen werden. — Was die Proben bei den 4 Species betrifft, ſo wird die Neuner- und Siebenerprobe, die auch in der That mehr elegant, als kurz und zuverläßig ſind, im 18. Jahrhundert immer ſeltener; man begnügte ſich mit der Anwendung der entgegengeſetzten Operation, oder führte man dieſelbe Rechnung in anderer Ordnung aus. — Unſere Operationszeichen treten nun alle auch in der gemeinen Arithmetik auf, namentlich der Punct, um Multiplication, und der Doppelpunct, um Diviſion anzuzeigen. Der letztere wurde zuerſt von eigentlichen Mathematikern gebraucht; wenigſtens ſagt Clausberg, er ſei nach Art der Mathematicorum das Zeichen der Diviſion. Nach Leibnitz wird die Proportion als Gleichheit zweier Quotienten geſchrieben $3:12 = 5:20$; Wolff hat auch noch die ältere Form: $3 . 12 :: 5 . 20$. In der Stellung des Diviſors und des Dividenden herrſchte, wie auch jetzt noch in manchen Rechenbüchern, Verſchiedenheit. Während bei Clausberg $6:2 = {}^3/_1$ iſt, ſetzt ein Hamburgiſches Rechenbuch $3:8 = {}^8/_1$. Die bei den Grundrechnungsarten vorkommenden techniſchen Ausdrücke ſind noch nicht fixirt. Die zu addirenden Zahlen heißen termini addendi, colligendi, aggregandi, congregandi, summandi, die ſummirenden Zahlen, die Poſten (posita); das Ergebnis: Aggregat, Collect, Summa, Summe; die Zahl, von welcher abgezogen werden ſoll: Integrum, numerus minuendus, superior, minuendus, bei Clausberg aber, ſeltſamer Weiſe, Subtrahendus; die Zahl, welche abgezogen werden ſoll: Subtrahendus, Subducendus, Subtractor, Subtrahens, inferior, Subtrahend; was übrig bleibt iſt: residuum, reliquum, differentia, Differenz, Relict, Reſt. Die Zahl, welche vervielfältigt werden ſoll, iſt: Multiplicandus, Multiplicand; die, mit welcher zu vervielfäl-

tigen ist: Multiplicans, multiplicator, Nehmer bei Busse; beide ohne Unterschied schon bei Wallis factores; was herauskommt: factum, Product; einige wenden den letzten Ausdruck nur bei der eigentlichen Multiplication an, und den ersten auf das Facit bei der Regel de tri. Die Zahl, in welche dividirt werden soll, heißt: Dividendus, mensurandus, totum; numerus divisus, nach vollzogener Theilung; die, mit welcher dividirt wird: Dividendus, mensura, divisor; was herauskommt: Quotus, Quotiens, Quotient. — Die praktischen Rechnungsarten, deren Aufgaben man öfters, wie schon in früheren Jahrhunderten, nach sachlichen Kategorieen eingetheilt findet, wie: Besoldungs-, Holz-, Heurechnungen ꝛc., werden theils durch die Regel de tri mit altem Ansatz, oder wie es auch heißt „Ausſatz" und mit Proportionsform, theils durch die welsche Praxis, die man nun oft unter der allgemeinen Bezeichnung „Vortheile" begriff, theils durch die Kettenregel oder den Reesischen Satz gelöst, auf den wir hier noch einmal zurückkommen müßen. Den Namen hat dieser Rechenansatz von Caspar Franz v. Rees, geb. 1690 zu Roermonde im Limburgischen. Er trat 1708 in die Congregation des Oratoriums ein, und war mehrere Jahre Lehrer in Mecheln. In Folge der Jansenistischen Streitigkeiten zog er sich nach Holland zurück, wo er noch 1740 als Hauslehrer lebte. In dieser Stellung scheint er zur Abfassung eines Rechenbuchs, in holländischer Sprache, veranlaßt worden zu sein. Ins Französische übersetzt erschien es unter dem Titel: L'Arithmétique éclaircie oder Règle générale d'Arithmétique; La Haye 1737; nach dieser Ausgabe wurde es von Prof. Ludw. Kahle, Göttingen 1739, ins Deutsche übersetzt. Weitere Ausgaben besorgte Mich. Lor. Willich, Secretär der Stadt Göttingen; die fremden Münzen, Maße und Gewichte wurden in deutsche umgesetzt, und neue Rechnungsarten und Beispiele hinzugefügt; die 4. Ausgabe erschien 1751; wir haben eine spätere von 1766 benützt; sie hat den Titel: Allgemeine Regel der Rechenkunst, oder neueste Art alle Arten von Aufgaben, in welchen etwas ein Verhältnis zu andern Dingen hat, kurz und leicht aufzulösen; in holländischer Sprache von C. F. de Rees, nunmehr übersetzt von einem Liebhaber mathematischer Künste, Bremen 1766. Bei Georg Cotta zu Tübingen erschien 1758: „Allerleichteste und deutlichste nach der Reesischen Regel eingerichtete Rechenkunst." J. G. Schmalzrieds vollständige Anleitung zur Reesischen Rechnung hat von 1778—1806 6 Auflagen erlebt. Andere in Württemberg erschienene Rechenbücher enthalten den Reesischen Satz neben der Regel de tri, wie die selbstlehrende Rechenkunst des Pfarrers Wursters, Tübingen 1778; die Arithmetik der Hohen Karlsschule, Stuttgart, 1785; Schüblers Ueberzeugende Gründe der Rechenkunst, Heilbronn und Rotenburg an der Tauber 1791. Auf den vielen von Murhard angeführten Büchertiteln finden wir die Reesische Regel verhältnismäßig selten ausdrücklich angeführt; in den Elementa Matthèseos von Hennert, Utrecht 1766, wird sie gar nicht erwähnt, auch in französischen Rechenbüchern haben wir sie nicht gefunden; so daß ihre Verbreitung auf Deutschland, wie es scheint, vorzüglich auf seine südlichen und nordwestlichen Gegenden sich beschränkt zu haben scheint. Ob nun das zweifelhafte Verdienst der Erfindung dieser Regel, durch welche der Rechenunterricht lange Zeit in vielen Schulen mechanisirt wurde, auch Rees selbst gebührt, oder ob er sie dem Holland benachbarten England entlehnt hat, wissen wir nicht zu entscheiden; vielleicht spricht er sich in dem holländischen Original, das wir weder in Deutschland noch in Holland auftreiben konnten, darüber aus. Der Name Reesische Regel ist in sofern gerechtfertigt, als sie ihre weitere Ausbildung und Verbreitung jedenfalls der Arbeit des C. F. v. Rees verdankt. Der Ansatz Wingates beruht auf Proportionen, und nicht auf äußerlichem Mechanismus. Rees aber scheint sich die Aufgabe gestellt zu haben, bei Rechnungen, deren Resultat sich in einem Quotienten darstellen läßt, den letzteren auf eine leichte und ganz äußerliche Weise mit dem geringsten Aufwand von Nachdenken zu bilden. Diesen Eindruck macht wenigstens die Anleitung, die er selbst zur Herstellung seines Ansatzes giebt. In der von Willich, 1766, herausgegebenen Uebersetzung des Prof. Kahle heißt es wörtlich: „Man muß alle

Zahlen, welche in einer vorgelegten Frage befindlich sind, in zweyen Columnen oder Gliedern aufschreiben. Die eine Columne zur Rechten, die andere zur Linken; hierauf muß man sonderlich wohl acht haben. Daher müßen diejenigen Zahlen, deren eine aus der andern bestimmt wird, nicht in einerlei Columne stehen, sondern in unterschiedene gesetzt werden. Wenn also gesagt wird: 100 fl. bringen 4 fl., so müßen 100 fl. auf einer Seite stehen, und die 4 fl. auf der andern ꝛc.; es ist gleichviel auf welcher Seite, es sey die rechte oder die linke, die Zahl gesetzt wird, wenn sie nur nicht auf eine kommen." Diese Stellung wird nun an einer Reihe von Beispielen eingeübt, wie die folgenden: Wenn 3 Ellen 24 fl. kosten, oder, wenn 100 fl. in 12 Monaten 4 fl. Interesse geben, oder, wenn 12 Arbeiter in 8 Wochen einen Graben 100′ lang, 60′ breit und 15′ tief machen, so muß man setzen:

Ellen 3 — 24 fl., oder fl. 24 — 3 Ellen; $\left\{\begin{matrix}\text{fl. } 100\\ \text{Mon. } 12\end{matrix}\right\}$ — 4 fl. Interesse,

oder: fl. 4 — $\left\{\begin{matrix}\text{100 fl. Cap.} & \text{Arbeiter } 12\\ \text{12 Mon.} & \text{Woch. } 8\end{matrix}\right\}$ — $\left\{\begin{matrix}\text{100′ lang,}\\ \text{60′ breit,}\\ \text{15′ tief ꝛc.}\end{matrix}\right.$

Wie hat man nun die übrigen in der Aufgabe vorkommenden Zahlen unterzubringen? „Die Dinge, die einerley Namen haben und die auf einer Seite zu stehen kommen, müßen auch, da sie zum andernmal vorkommen, mit ihrer Zahl auf die andere Seite gesetzt werden; oder: es müßen in einer Columne so oft die Namen der Dinge mit den zugehörigen Zahlen sein, als in der andern." Hat man z. B. die Aufgabe, wenn 3 Ellen 24 fl. kosten, wie viel 37 Ellen? und den Anfang des Ansatzes: Ellen 3 — 24 fl., so müßen auch zur Rechten Ellen und zur Linken fl. seyn. Weil aber diese noch unbekannt sind, so kann man ihren Namen mit einem Sterngen merken." Man erhält also:

1) Ellen 3	— 24 fl.	2) fl. 24	— 3 Ellen
fl. *	— 37 Ellen	Ellen 37	— * fl.
3) Ellen 37	— * fl.	4) fl. *	— 37 Ellen
fl. 24	— 3 Ellen	fl. 3 Ellen	— 24 fl.

Aehnlich ist es bei zusammengesetzten Verhältnissen. Wenn 100 fl. in 12 Monaten 4 fl. gewinnen; wie viel Capital muß man auf Interesse thun, um 20 fl. in 15 Monaten Profit zu haben?

$\left\{\begin{matrix}\text{fl. Cap. } 100\\ \text{Mon. } 12\end{matrix}\right\}$ — 4 fl. Inter.

Inter. fl. 26 — $\left\{\begin{matrix}\text{* fl.}\\ \text{15 Mon.}\end{matrix}\right.$

Capital und Zeit gehören zusammen, weil sie miteinander das Interesse hervorbringen, auf beiden Seiten stehen die gleichen Namen, also ist der Ansatz richtig." Nachdem dieser auch an verwickelten Beispielen methodisch eingeübt ist, wird die Ausrechnung gezeigt. „Alle Zahlen, welche sich in einer Colnmne befinden, müßen mit einander multiplicirt werden. Sind die Multiplicationes geschehen, so wird man 2 Producte haben, wovon das eine den Theiler, und das andere die zu theilende Zahl ausmacht, aber nicht auf gleichgültige Art. Denn das Product derjenigen Columne, in welcher der Stern befindlich ist, welcher die Stelle der gesuchten Zahl anzeigt, muß jederzeit der Theiler sein. Dies zeigt das folgende Beispiel:

Ellen 3 — 24 fl.
fl. * — 37 Ellen

168
72

888 | 3 Theil.
28 | 296
18
0

Rees beſchreibt nun weiter, wie man die Multiplicationen dadurch kürzen könne, daß man, wo es angeht, beide Seiten mit Gleichem dividirt, wie man die Brüche entferne u. drgl. Schließlich führt er noch eine complicirtere Rechnung nach ſeiner Regel aus und ſagt dann: „Ich habe bei dieſem Exempel unſere Regel zweimal anwenden müßen. Wer aber bedenkt, daß man auf ſolche Weiſe längſtens in ¼ Stunde fertig wird, da ein anderer wohl wenigſtens einige Stunden anwenden mögte, weil er etwa 10—12 Sätze machen muß, der wird mir den Gefallen erzeigen, dieſe Rechnung als ein nützliches Compendium anzunehmen. Abſonderlich wenn man erwägt, daß man nach der gemeinen Art zu rechnen öfters in beſchwerliche und verdrießliche Brüche verfällt, wobei man leicht etwas verſieht.“ . . . Alles, was Rees hier gegenüber von andern gleichzeitigen Methoden ſeinem Anſatz nachrühmt, kann man unbedingt zugeben; ja man darf noch weiter ſagen, daß er ſehr leicht iſt, und eigentlich in einem bloßen Abſchreiben der Aufgabe nach einer einfachen Ordnung beſteht. Handelt es ſich nun, wie bei Geſchäftsleuten, bloß darum, richtige Reſultate ohne vieles Kopfzerbrechen nach einem leichten Schema zu finden, ſo darf man den reeſiſchen Anſatz allerdings empfehlen. Trotzdem finden wir ihn aber weder in franzöſiſchen, noch in engliſchen, ja nicht einmal in holländiſchen Rechenbüchern erwähnt; aus vielfachen mündlichen Erkundigungen müßen wir ſchließen, daß ihn auch die Geſchäftsleute in der Schweiz, in Frankreich, England und Holland, wo man gar nichts mehr davon zu wiſſen ſcheint, nicht anwenden, wohl einfach deswegen, weil die Praxis andere Formen gefunden hat, ihre Aufgaben ſchnell und ſicher zu berechnen. Die Schule aber muß grundſätzlich jede Methode verwerfen, welche, ohne die nöthige Einſicht in den Zuſammenhang der gegebenen Zahlengrößen zu der geſuchten zu gewähren, ihre Rechnungen nach einer rein äußerlichen Vorſchrift anſetzen und ausführen läßt. Der reeſiſche Satz kann nun allerdings auch erklärt werden, obwohl er von Haus aus gar nicht darauf angelegt iſt und abſichtlich ein näheres Verſtändnis überflüſſig machen will, wahrſcheinlich weil der Menſch irrt, ſobald er denkt. Allein ſobald man ihn erklären will, kommt man auf die Proportionen oder auf die viel einfachere Schlußrechnung. Und dann iſt gar kein Grund einzuſehen, warum man nicht gleich von Anfang zu dieſer greifen und ſie feſthalten ſoll, um ſo mehr, als bei weitem in den meiſten Fällen der Anſatz ganz ebenſo einfach und ſicher iſt als der reeſiſche. Bei verwickelteren Aufgaben verleiht eine reichliche Praxis am Ende auch die nöthige Sicherheit, Kürze und Gewandtheit. Um den Vorwurf des Mechanismus beim reeſiſchen Satz zu mildern, ſagt man, derſelbe könne auch bei andern Rechenmethoden, ſelbſt bei der Schlußrechnung Platz greifen. Dies iſt gar nicht zu läugnen; aber es iſt ein großer Unterſchied, ob ein Verfahren ganz und gar auf unverſtandenem Mechanismus beruht, oder ob es eine durchaus rationelle Grundlage hat und nur in Folge vieler Uebung den Grad mechaniſcher Fertigkeit erlangt, der bei allem Können ſchließlich angeſtrebt werden muß. Die Freunde des reeſiſchen Satzes führen noch als beſondern Vorzug an, daß man ihn nicht mehr vergeſſe; dies iſt aber wohl nur der Fall, wenn jemand fortwährend Gelegenheit hat ſich darin zu üben; dann behält man aber auch andere Rechnungsarten, namentlich die Schlußrechnung, von der ja ſchon Tartaglia ſagte, daß ſie die Natur ſelbſt lehre; Leute, die den reeſiſchen Satz vollſtändig vergeſſen hatten, ſind uns im Leben ſchon viele begegnet. Auch ſoll er ſich dadurch für die Schule beſonders empfehlen, daß ſelbſt die ganz ſchwachen Schüler mittelſt desſelben rechnen lernen. Allein nicht die ſchwächſten bilden den Maßſtab, ſondern die große Mehrzahl von gewöhnlicher Begabung. Wer nach gehöriger Belehrung die einfachen Schlüſſe, auf denen das ganze Schlußverfahren beruht, nicht begreifen kann, von dem darf man, wenn man es nicht mit einem ganz eigenthümlich conſtituirten Individuum zu thun hat, annehmen, daß er überhaupt unfähig ſei, irgend etwas zu lernen.

Noch eines Anſatzes, der eine Zeitlang eine ziemliche Verbreitung gehabt zu haben ſcheint, müßen wir erwähnen; er iſt bekannt unter dem Namen Baſedowſche Regel.

Wir entnehmen ſie dem Gemeinverſtändlichen Rechenbuch für Schüler, von Fr. Gottl. Buſſe, Leipzig 1786, deſſen Mittheilung wir der Gefälligkeit des Herrn Collaborators Heine in Deſſau verdanken, wo Buſſe einſt Lehrer der Mathematik am dortigen philanthropiſtiſchen Erziehungsinſtitut war. Dieſe Regel iſt wahrſcheinlich aus dem Beſtreben hervorgegangen, den reeſiſchen Satz dem Verſtändnis zugänglicher zu machen. Worin ſie beſteht, wird am einfachſten an einer Aufgabe gezeigt. „1200 Menſchen reichen 4 Monate mit 2400 Ctr. Mehl; wie viele Menſchen mit 4000 Ctr. 3 Monate lang? Man ſchreibe, ſagt Buſſe, folgenden Anſatz:

1200 Menſchen, 2400 Ctr., 4 Monate.
— Menſchen, 4000 Ctr., 3 Monate.

Dies iſt der Sternſche Zweiſatz, der den Vortheil gewährt, das Gegebene und das Geſuchte überſichtlich zuſammenzuſtellen. Aus den Gliedern dieſes Anſatzes, fährt B. fort, erhält man folgende Säulen, wovon die rechte aus lauter Multiplicatoren, und die linke aus Diviſoren, wie bei der Kettenregel, beſteht.

— Menſchen	1200 Menſchen.
2400 Ctr.	4000 Ctr.
3 Monate	4 Monate.

Dieſer Anſatz wird nach folgenden Regeln gemacht: 1) Man ſchreibt das Fragelied in die linke und das darüber ſtehende (im Zweiſatz) in die rechte Säule. 2) Man nimmt jedes Glied der untern Reihe einzeln vor, und wirft dabei die Frage auf: Wenn bloß das vorhabende Glied zweimal ſo groß wäre, als es anjetzt iſt, würde dann die geſuchte Zahl auch zweimal größer oder etwa zweimal kleiner ausfallen müßen, als ſie wirklich ſein wird? Im erſten Fall wird die Zahl des weggenommenen Gliedes als ein Multiplicator in die rechte, im zweiten aber als ein Diviſor in die linke Seite geſetzt. Alſo wird bei 4000 gefragt, wenn ich zweimal ſo viel Vorrath hätte, würde ich dann auch zweimal ſo viel Menſchen ernähren können? Allerdings, und 4000 iſt deshalb als Multiplicator anzuſetzen. Beim Glied 3 Monate frage ich, wenn ich die Menſchen 2mal ſo lange unterhalten ſollte, würde ich dann auch wohl 2mal ſo viel aufnehmen dürfen? Ganz gewiß nicht, ſondern es dürften nur halb ſo viel aufgenommen werden, und es iſt deshalb 3 als Diviſor in die linke Säule zu ſetzen. 3) Jedes Glied der obern Reihe muß dem unter ihm ſtehenden gerade entgegengeſetzt werden. Endlich 4) werden die ſo erhaltenen Säulen behandelt wie bei der Kettenregel. — Gegenüber von dieſer hat die Baſedowſche den Vorzug, daß der Schüler, bevor er den Anſatz macht, eine verſtändige Ueberlegung mit den gegebenen Größen anſtellen und ihren Einfluß auf die geſuchte, namentlich bei umgekehrten Verhältniſſen, ſich klar machen muß. Aber mehreres, z. B. die Vorſchrift 3 und 4, bleibt doch ganz äußerlich, ohne weitere Erklärung, wie beim reeſiſchen Satz, der ſich ſeinerſeits wieder durch einen einfacheren und ſichern Mechanismus empfiehlt.

Das Kopfrechnen finden wir im 18. Jahrhundert im ganzen noch wenig gepflegt; es ſind uns erſt aus dem Ende desſelben 2 Schriften aufgefallen, die es dem Titel nach beſonders behandeln: Anleitung zum Kopfrechnen in Verbindung mit dem ſchriftlichen Rechnen zu gebrauchen, zum Behuf des hieſigen Schulmeiſterſeminariums verfaßt von G. H. Biermann, Hannover 1790, und: Friedrich Köhler, Anweiſung zum Kopfrechnen, Leipzig 1797. Hübſch ſtellt in dem 3. Theil ſeiner Arithmetica portensis verſtändige Anſichten darüber auf. Seines Wiſſens, ſagt er, werde in keiner Practic, ex professo davon gehandelt, ungeachtet es bei den meiſten concurrire; es ſei das allergeſchwindeſte und bequemſte Rechnen, da es ohne allen Apparat, allerwegen und zu allen Zeiten, ja ſogar im finſtern geſchehen könne. Erforderlich ſei, daß man das Unentbehrlichſte auswendig lerne, und zwar: das große Einmaleins, d. h. nach ſeiner Tabelle die Multiplication aller Zahlen von 10 bis 39 durch 1 bis 9; die geläufigſten Reſolvirungen der Maße, Münzen und Gewichte in kleinere Sorten; der gewöhnlichſten

Bruchtheile benannter Zahlen in niedere Einheiten; ebenso die am häufigsten vorkommenden Reductionen niederer Einheiten in höhere oder in Bruchtheile derselben; die passendsten Zerlegungen in Summanden und Factoren. Bei größern Zahlen könne man sich das Geschäft durch einzelne Aufzeichnungen erleichtern; auch solle man sich nicht schämen, nach Umständen die Finger zu gebrauchen. Schließlich müße in Erinnerung gebracht werden, daß man behutsam verfahre, nicht zu sehr eile, und da eine starke Einbildungskraft zum Kopfrechnen gehöre, die Gedanken recht zusammen nehme. Man solle gradatim von ganz kleinen und leichten zu größeren und schwereren Exempeln fortschreiten, und sich im übrigen hüten, das Rechnen im Kopf nicht in ein Kopfbrechen zu verwandeln, denn dieses sei der Gesundheit nachtheilig und schwäche die Lebensgeister." Hübsch scheint aber der Meinung zu sein, daß man das Kopfrechnen eigentlich nicht zu lehren brauche; denn „wenn man mit der Feder viel elaborirt hat und fix ist, so entsteht nach und nach das Kopfrechnen daraus von sich selbst; sonst spannt man die Pferde hinter den Wagen." Diese Ansicht wird nicht nur durch die tägliche Erfahrung widerlegt, sondern sie läßt sich auch an sich als unrichtig nachweisen. Die Haupteigenschaften, die der Kopfrechner haben muß, Zahlengedächtnis und Zahlenphantasie, die ihn in Stand setzt, seine Zahlen rasch und frei je nach Umständen auf die zweckmäßigste und mannigfaltigste Weise zu gruppiren und die Operationen immer in die kürzeste Form zusammenzuziehen, erlangt er nicht durch das schriftliche Rechnen mit seinen fixirten Normen. Auch Busse behandelt das Kopfrechnen, aber bloß für das Addiren und Subtrahiren, in besondern Paragraphen, jedoch nur sehr kurz und immer nach dem schriftlichen. „Eine einstellige Zahl zu einer andern ein- oder zweistelligen zu addiren, lernt jeder schon während des schriftlichen Rechnens." Dieses wird auch der Form nach in manchen Fällen der Operation im Kopf zu Grunde gelegt. „Wenn man z. B. 4 Einheiten und 11 Zig addiren soll, so stelle man sich 4 sogleich zur Rechten und 11 zur Linken vor; oder, wenn man etwa 8 von 63 abzuziehen hat, so denke man sich 8 von 13 bleibt 5, von 63 also 55." In andern Fällen ist aber das Kopfrechnen unabhängig vom schriftlichen behandelt. Bei der Addition zweistelliger Zahlen z. B. giebt B. die Regel, „man addire zuvörderst die Zehende der zweiten zu den Zehenden der ersten Zahl, und gebrauche den Ausdruck Zig;*) z. B. bei 56 + 38 denke ich, 6 und 5 Zig und 3 Zig sind 6 und 8 Zig, und 8 dazu sind 4 und 9 Zig. Ebenso wird beim Subtrahiren verfahren, 108 — 45 ist 10 Zig — 4 Zig = 6 Zig; 8 — 5 = 3 ꝛc. Die methodischen Vorübungen, welche B. zu den 3 ersten schriftlichen Species machen läßt, sind nichts anders als Uebungen im Kopfrechnen; auf welches auch viele von den Regeln, die er namentlich für das schnelle Addiren, Subtrahiren ꝛc. aufstellt, angewendet werden können.

Mit dem 19. Jahrhundert betreten wir ein allgemeiner bekanntes Gebiet und können uns daher auf eine kurze Skizzirung der weitern Entwicklung unseres Gegenstandes beschränken, was überdies die Rücksicht auf den Umfang unserer bisherigen Darstellung dringend gebietet. Der Rechenunterricht, mit dem wir es von nun an ausschließlich zu thun haben, erleidet gleich im Anfang unsers Jahrhunderts eine völlige, wahrhaft revolutionäre Umgestaltung, indem die früheren Ansichten darüber geradezu auf den Kopf gestellt werden. In dem 18. Jahrhundert hatte er sich so weit entwickelt, daß man den blinden Mechanismus verwarf; das Rechnen sollte auf geistbildende Weise betrieben werden, indem man den Schülern zur Einsicht in die arithmetischen Operationen zu verhelfen suchte, theils durch Veranschaulichung, theils durch überzeugende

*) Durch Tillich hat diese selbständige Form der Nachsilbe zig später eine ziemliche Verbreitung in unsern Schulen gefunden. Die Gothen hatten das männliche Substantiv tigus (decas), das regelmäßig flectirt wurde; sie sagten z. B. twai-tigjus statt zwanzig; im althochdeutschen ist es schon zur gewöhnlich unflectirten Nachsilbe zue, später zße geworden; man sagte: zuein-zuc; zehan-zue (100); im angelsächsischen hatte man tig, woraus sich englisch ty, also aus tuêntig, englisch twenty entwickelt hat.

Gründe; auch ſollte dabei die geiſtige Entwicklung der Lernenden beachtet werden, indem man die Forderung des ſtufenmäßigen Fortſchrittes vom Leichtern zum Schweren aufſtellte; das Rechnenlernen war aber immer die Hauptſache, der Bildungsgewinn gehörte, wie Hübſch ſich ausdrückte, zu den Nebenzwecken (fines secundarii). Nun tritt auf einmal Peſtalozzi mit der Erklärung auf (G. W. Bd. 14, Vorrede VII): „Unſere Darlegung der Zahl- und Formenlehre darf durchaus nicht als ein bloß vorzügliches Handbuch, um die Kinder ſchnell und richtig zählen, meſſen und rechnen zu lehren, angeſehen werden. . . . Die allgemeine Entwicklung ſeiner (des Kindes) geiſtigen Anlagen und Kräfte, von ihrer erſten Stufe an, in welcher ſich dieſelben zu äußern anfangen, iſt das Weſentlichſte und Wichtigſte. . . . Der Schüler ſoll zur richtigen Anſchauung, und von der richtigen Anſchauung zum richtigen Denken, und vom richtigen Denken endlich zum richtigen Rechnen geführt werden.“ Und Gruner, der ſich in ſeinen Briefen aus Burgdorf, Frankfurt a. M. 1806, eingehend mit der peſtalozziſchen Methode beſchäftigt, ſagt S. 179 über die Zahlübungen: „Das Rechnenlernen iſt dabei Nebenſache.“ Der Rechenunterricht ſpielte früher in den Schulen nur eine untergeordnete Rolle; P. erhebt ihn zum Mittelpunct alles Unterrichts; G. W. Bd. 5, S. 184 ſagt er: „So wie nun dasjenige Unterrichtsmittel (die Zahl), das den Zweck des Unterrichts — die deutlichen Begriffe — am ſicherſten erzielt, als das wichtigſte dieſer Mittel (Wort, Form, Zahl) angeſehen werden muß, ſo iſt offenbar, daß dieſes Unterrichtsmittel auch allgemein und mit der vorzüglichſten Sorgfalt und Kunſt zu betreiben und daß es für die Erreichung des letzten Zwecks des Unterrichts höchſt wichtig iſt, daß auch dieſes Unterrichtsmittel in Formen gebracht werde, welche alle Vortheile benützen, die eine tiefe Pſychologie und die umfaſſendſte Kenntnis der unwandelbaren Geſetze des phyſiſchen Mechanismus dem Unterricht allgemein gewähren können. Ich habe mich daher äußerſt bemüht, die Rechenkunſt in der Anſchauung des Kindes zum hellſten Reſultat dieſer Geſetze zu machen und nicht nur die Elemente derſelben im menſchlichen Geiſt allgemein zu der Einfachheit zurückzudrängen, in der ſie in der wirklichen Anſchauung der Natur ſelbſt erſcheinen, ſondern auch ihren Fortſchritt genau und lückenlos an dieſe Einfachheit der Anfangspuncte anzuketten — überzeugt, daß ſelbſt die äußerſten Gränzen dieſer Kunſt nur in ſo weit Mittel zu deutlichen Begriffen und Einſichten zu gelangen ſein können, als dieſelben im menſchlichen Geiſt ſich in eben der Stufenfolge entwickeln, in der ſie in der Natur ſelbſt von den erſten Anfangspuncten ausgehen.“ So hat vor P. kein Lehrer der Rechenkunſt geſprochen, und gerade in dieſer tiefen, idealen Auffaſſung liegt der Grund des mächtigen Einfluſſes, den er auch auf den Rechenunterricht in ſo nachhaltiger Weiſe ausgeübt hat. Die Ideen Peſtalozzis ſind von ſeinem Schüler und ſpätern Gehülfen Krüſi in der Anſchauungslehre der Zahlenverhältniſſe in 3 Heften ausgeführt worden. Das 1. Heft beſchäftigt ſich mit den geometriſchen Verhältniſſen der ganzen Zahlen von 1 bis 100 in 8 Uebungen, die alle auf der Einheitstabelle vorgenommen werden. Dieſelbe beſteht aus einem Rechteck, das durch Parallelen mit ſeinen Seiten in 100 gleiche Theile getheilt iſt. Die oberſte Reihe enthält in jedem Rechteck einen ſenkrechten Strich, alſo im Ganzen 10 Einſer; die zweite 10 Zweier, die dritte 10 Dreier u. ſ. f. Die letzte 10 Zehner, dargeſtellt durch ebenſoviele Striche in jedem der kleinen Rechtecke. Nachdem ſich der Schüler auf der Tabelle orientirt hat, indem er der Reihe nach die Einſer, die Zweier ꝛc. zählt und fertig angeben kann, bis wohin es z. B. 7 Zweier, 5 Sechſer, 8 Neuner ꝛc. ſind, lernt er die Einheiten jeder Reihe als Vielfache der ihr zu Grund liegenden Collectivzahl, alſo als Zweier, Dreier ꝛc. darſtellen und dieſe wieder in Einheiten verwandeln; dann werden die Zweier in Dreiern, dieſe in Vierern ausgedrückt; z. B. 2 iſt 2mal der dritte Theil von 1mal 3; 2 und 1 halbmal 2 iſt 1mal 3 u. ſ. f.; es werden die Vielfachen der Grundzahl in jeder Reihe in eine gleichnamige Anzahl von Theilen getheilt, indem man die Hälfte von 2mal 2, ein Drittel von 3mal 2 ꝛc. beſtimmt; man vergleicht kleinere mit größern Zahlen und umgekehrt, nach ihrem geo-

metrischen Verhältnis; man stellt die gleichen zusammen, bildet daraus Proportionen und lernt ein fehlendes Glied derselben finden. Der Schüler bekommt auf diese Art eine feste Grundlage für alles Rechnen, so weit es auf geometrischen Verhältnissen beruht; er lernt ganz allmählich das Einmaleins, die Zerlegung der Zahlen in Factoren, von ganzen und gemischten Zahlen, und bekommt damit auch den sichersten Anhalt für die Division; denn indem er z. B. sagt, 55 ist 6mal 8 und 7mal der 8. Theil von 8, begreift er auch, daß 8 in 55 gerade $6^7/_8$mal enthalten ist. Alle Uebungen bewegen sich in bestimmter Form von den kleinern Zahlen zu den größern aufsteigend; was der Schüler spricht, schaut er zugleich auf der Tabelle an, so daß in sofern Pestalozzis Zweck, deutliche Begriffe zu erzeugen, vollkommen erreicht wird. Aber der Lernende muß diesen Gewinn theuer erkaufen, wenn man bedenkt, daß er in der 8. Uebung allein 2160 Sätze durchzusprechen hat, wie folgende: 2mal 1 ist 1mal 2; 3 ist 3mal 1; 2mal 1 ist 2mal der dritte Theil von 3mal 1; und umgekehrt: 3 ist 3mal 1, 2 ist 2mal 1; 3mal 1 ist 3mal der halbe Theil von 2mal 1. Bei allen diesen Uebungen aber kommt weder das Addiren, außer gelegenheitlich, noch das Subtrahiren und das eigentliche Dividiren vor; es wird weder eine Ziffer schreiben noch lesen gelernt. Doch wir wollen später Pestalozzi seinen ersten Versuch des Rechenunterrichts selbst beurtheilen lassen.

Nach denselben Grundsätzen werden auch die Brüche im 2. und 3. Heft behandelt. Das Anschauungsmittel sind 2 Tabellen. Die erste stellt ein Quadrat dar, das 100 gleiche Quadrate enthält; die 10 in der obersten Reihe sind ungetheilt; die in der zweiten sind durch eine Senkrechte in 2, die in der dritten in 3 u. s. f., die in der zehenten in 10 gleiche Theile getheilt. Die 100 Quadrate der 2. Tabelle sind in jeder Reihe erstens durch horizontale Linien in 2 bis 10, und dann von der 2. Reihe an durch Senkrechte wieder in 2, dann in der dritten in 3, in der vierten in 4 ꝛc. gleiche Theile getheilt, so daß man also auf der Tabelle alle Brüche veranschaulicht hat, deren Nenner die Zahlen 2 bis 10 und die Producte derselben sind, die man erhält, wenn man sie alle nach einander mit 2, dann mit 3 ꝛc. bis 10 multiplicirt. P. schlug die Uebungen, die man in der Anschauungslehre der Zahl- und Maßverhältnisse an dem Quadrat vornehmen kann, so hoch an, daß er erklärte: „Wenn mein Leben einen Werth hat, so besteht er darin, daß ich das Quadrat zum Fundament einer Anschauung erhob, die das Volk nie hatte." (S. Niemeyer Bd. III. S. 404.) Es ist gar keine Frage, daß man innerhalb mäßiger Gränzen mit den Quadraten beider Tabellen vortreffliche Uebungen vornehmen und die ganze Bruchlehre aufs anschaulichste darauf darstellen kann; aber wenn man z. B. die 3. Uebung ansieht, die sich unabsehbar über 150 Seiten ausdehnt, aus 9 Abtheilungen besteht, von denen jede wieder 32 Unterabtheilungen hat, und deren vollständige sprachliche Darstellung 17280 Sätze erfordert; so muß den Lehrer, der sich mit einer ganzen Schule durch ein solches Labyrinth durcharbeiten soll, zum mindesten ein gelinder Schauder ergreifen. Die Anhänger P.s waren indessen begeistert von „der Herrlichkeit der neuen Methode." Gruner z. B. sucht in seinen Briefen philosophisch nachzuweisen, wie namentlich die Zahl- und Formenlehre nicht nur eine vortreffliche Uebung im Abstrahiren sei, sondern auch den Scharfsinn, den Witz, den intellectuellen Schönheitssinn, das Gedächtnis, kurz, alle intellectuellen Kräfte zugleich übe, ja sogar die ausgezeichnetsten Vortheile fürs Moralische habe, namentlich auch wie kein anderer Unterricht von Wahn und Vorurtheil befreie. Insbesondere sagt er über die 8 Uebungen in ganzen Zahlen: „Du siehst, wie sie eine fortlaufende Reihe bilden, wie alles in ihnen in einander greift, und wie weit sie führen." Ueber ihre Resultate schreibt er: „Kinder von 7 Jahren lösen Aufgaben und Fragen aus der Einheitstabelle, die sehr zusammengesetzt, sehr verwickelt sind und Auflösungen erfordern, die nicht in einem Athemzug ausgesprochen werden können. Ich sage dir, diese Kinder von 7—8 J. sagen ganze lange und verwickelte Zahlenreihen, geleitet von der Anschauung und dem Gang der Auflösung her, ohne ein einziges Wort

zu verfehlen, oder den Faden zu verlieren. Fremde, die im Rechnen gut geübt sind, vermögen oft den Kindern nicht nachzueilen." Die Aufgaben waren der Art, wie Gr. selbst eine anführt: 6mal der 5. Theil vom 3. Th. von 45, wie oft 3mal 2mal der 4. Th. von 12? Antwort: 1m. 3m. 2m. der 4. Th. von 12. Solche Aufgaben scheinen dem nicht darin Geübten wohl schwieriger, als sie bei näherer Betrachtung sind, weßhalb ihre schnelle, durch lange Uebung erzielte Lösung sicher viel zu dem Ruhm der neuen Rechenmethode beigetragen hat. Dem enthusiastischen Lob Gruners wollen wir aber nun die mit der ehrwürdigen Offenheit eines wahrhaftigen Gemüthes und, wie wir wohl hinzufügen dürfen, eines wirklich großen, für eine hohe Idee lebenden Mannes, abgefaßte Selbstkritik entgegenstellen. Sie steht G. W. Bd. 14, S. 134: „Schon aus obiger Darlegung geht klar hervor, wie sehr die ersten Elementarbücher lückenvoll und unvollendet gewesen sein müßen. Dem Schüler auf einmal eine Tabelle zu zeigen, die 10mal 1, 10m. 2 bis 10m. 10 Linien, Striche oder Puncte enthält, ferner eine zweite für die einfachen Brüche, die 10 einzelne Quadrate, hernach 10 Quadrate, wovon jedes halbirt, und so weiters bis zu 10 Quadraten, wovon jedes in 10 gleiche Theile getheilt ist, darstellt, und endlich eine dritte Tabelle für die doppelten Brüche, die auf die nämliche Art, wie die Tabelle der einfachen Brüche, doppelt getheilt ist, ist nicht geeignet, sein Anschauungsvermögen zu entwickeln, was doch im Anfang so nothwendig ist und erzielt werden muß. Die Ausdehnung der Anschauungsgegenstände soll eine Folge der Entwicklung der Anschauungskraft sein, die von dem Einfachen ausgeht und lückenlos zu dem Verwickelteren fortschreitet. Das was wir in den Tabellen vor uns sehen, wäre das letzte, was man diesfalls dem Schüler vorlegen dürfte.... Einseitig und mangelhaft sind die ausgedehnten Reihenfolgen von Zahlenverhältnissen, die früher schon für die ersten Uebungen aufgestellt wurden. Dieser Gang führt unstreitig dahin, daß an die Stelle der Entwicklung der Geisteskräfte Mechanismus tritt... Am meisten aber spricht sich die Mangelhaftigkeit der ersten Elementarbücher dadurch aus, daß außer der geometrischen Vergleichung der Zahl gleichsam gar keine Uebungen in demselben sich finden, die das Wesen der Zahlenverhältnisse zu erschöpfen geeignet sind." Diese Selbstbeurtheilung enthält im wesentlichen alles, was auch ein Fremder gegen die ersten Versuche einer Umgestaltung des Rechenunterrichts einzuwenden hat. Aber wenn sie gleich mislungen sind, so sind doch die leitenden Ideen wahr und wirken heute noch segensvoll, wie die uneigennützige Menschenliebe, in der sie schließlich ihre Wurzel haben. Daß der Rechenunterricht sich auf Anschauung gründen, deutliche Begriffe und das eigene Nachdenken erzeugen, in organisch in einander greifenden und mit der geistigen Entwicklung des Kindes übereinstimmenden Uebungen fortschreiten soll, sind Forderungen, deren allgemeine Anerkennung hauptsächlich P. zu verdanken ist.

Die günstigen Erfolge, welche die Anschauungslehre der Zahlenverhältnisse in dem pestalozzischen Institut hatten, scheinen außerhalb desselben auch von den begeistertsten Anhängern nicht immer erzielt worden zu sein. So erzählt Gruner, er sei, als er bewogen von dem Bedürfnis, praktische Versuche in einem eigenen Institut anzustellen, weit davon entfernt gewesen, an dem glücklichen Erfolg zu zweifeln. Allein es sei nicht gegangen; die Kinder seien ohne Interesse vor der Tafel gesessen.... Wenn er erzählt, Bilder vorgewiesen, auch Buchstaben gelehrt habe, seien sie aufmerksam und munter geworden, aber bei jenen Uebungen seien sie fast alle und fast immer bis zur Schlaffheit schläfrig gewesen. Dasselbe Urtheil haben wir auch von älteren Leuten, welche noch an der Einheitstabelle unterrichtet wurden, vernommen, und in dem Exemplar des 3. Heftes der Anschauungslehre, das uns zu Gebot stand, auf eine fast komische Weise bestätigt gefunden; auf dem letzten Blatt steht mit Schülerhand geschrieben: „Gottlob! Nun ist es aus. Ich lerne es ungern."

Einer der Ersten, welche „von Pestalozzis Feuer entflammt," seine Ideen selbständig auszuführen suchten und seine Methode weiter entwickelten, ist Prof. Tillich,

Vorſteher eines Knabeninſtituts in Leipzig, das ſpäter nach Deſſau überſiedelte. „Ich arbeitete gleich nach der Erſcheinung der Gertrud, ſagte er, an der gegenwärtigen Schrift“ (Allgemeines Lehrbuch der Arithmetik 1806, von dem wir aber nur die zweite von Prof. Lindner völlig umgearbeitete und mit einem praktiſchen Theile vermehrte Auflage, Leipzig 1821, bekommen konnten). Zur Veröffentlichung ſeines Verfahrens entſchloß er ſich erſt, als die Anſchauungslehre der Zahlenverhältniſſe nicht ſo ausfiel, wie er erwartet hatte. Auch T. faßt den Rechenunterricht in erſter Linie als Denkübung auf, aber dabei ſollten die Schüler doch wirklich rechnen lernen und nicht ein bloßes Bruchſtück der Arithmetik bekommen. Die Einheitstabelle ſtellt die Zahlen von 1 bis 100 als eine Summe von ſinnlich warnehmbaren Größen (Strichen) dar, ohne Rückſicht auf die Ordnung des Zehnerſyſtems, während T. gerade auf ſie die ganze Veranſchaulichung der Zahl gründete; 24 z. B. läßt er ſogleich auffaſſen als 2 Zehner und 4 Einheiten; auf der Einheitstafel ſieht der Schüler 8m. 3, oder 6m. 4, oder 4m. 6 Striche. Die Grundlage alles Rechnens iſt die Behandlung der Zahlen von 1 bis 10, deshalb ſtellt auch T. mit vollem Recht die methodiſche Forderung auf: „man lehre die Schüler vorerſt alle Regeln, ſo wie alle Verhältniſſe an einfachen Zahlen finden, ehe man zur Anwendung auf größere Summen übergeht.“ Demgemäß beſchränkt er die elementaren Uebungen des Zählens, der verſchiedenen Zuſammenſetzung der Zahlengrößen und der 3 erſten Species auf die Reihe von 1 bis 10; warum er die Diviſion, die er erſt ſpäter vornimmt, dabei übergangen, iſt nicht klar; ſie hängt ebenſo mit der Multiplication zuſammen, wie die Subtraction mit der Addition. Dann kommt die Reihe von 10 bis 100 u. ſ. f. Der Apparat, deſſen er ſich zur Veranſchaulichung bedient, beſteht aus 100 Hölzern, je 10 für die 10 erſten Zahlen. Die Einer ſind einzöllige Würfel, die Zweier haben die doppelte, die Dreier die dreifache Länge ꝛc. Außerdem daß hier die Collectivzahlen als wirkliche Ganze erſcheinen, und auch die erſten Stufen des Zehnerſyſtems verſinnlicht werden können, liegt in der Beweglichkeit der Hölzer ein großer Vorzug vor den feſtſtehenden Formen der Einheitstabelle. Derſelbe Apparat wird auch zur Darſtellung der Brüche benützt, die T. auf die Verhältniſſe der ganzen Zahlen zurückführt. Halbe, ſagt er, beſtehen nur, inſofern die Zahl 2 beſteht. Bei den Brüchen wie bei den Ganzen wird vor allem auf das richtige Anſchauen und Erfaſſen der Grundlagen gedrungen; ihre Uebertragung auf größere Zahlen iſt ein Act innerer Anſchauung und freier geiſtiger Thätigkeit, nicht aber wie bei P., Sache empiriſcher Warnehmungen. Die Zahlübungen werden alle im Kopf gemacht, er fordert aber, in der Vorausſetzung, daß der Rechenunterricht nicht zu früh und vielleicht wöchentlich nur mit 1 oder 2 Stunden begonnen werde, jeden Lehrer auf, die in jedem Paragraphen bezeichneten Uebungen auch ſchriftlich darſtellen zu laſſen; damit meint er aber nicht das eigentliche ſchriftliche Rechnen, denn für dieſes hat er in allen 4 Species der ganzen und gebrochenen Zahlen mit den Decimalbrüchen einen beſondern Curſus. Die angewandten Aufgaben ſind nicht mehr von Tillich. Im allgemeinen wird man im Vergleich mit den peſtalozziſchen Elementarbüchern ſagen können, daß ſeine Methode mehr Geiſt und mehr mathematiſchen Gehalt hat; aber leicht iſt ſie nicht, trotz mehrerer wichtigen Fortſchritte, die man ihm zu danken hat. Er ſcheint abſichtlich faſt immer die ſchwierigere Auflöſung, welche freilich die geiſtige Thätigkeit auch am meiſten in Anſpruch nimmt, gewählt zu haben, und wenn man Aufgaben, die er an 8- bis 10jährige Kinder ſtellt, anſieht, wie die folgende: 5 ungleiche Zahlen betragen 400; die erſte iſt 12 mehr als die zweite, und dieſe iſt 20 weniger als die dritte, die vierte 30 weniger als die fünfte, und dieſe iſt 50 mehr als die erſte, mit der langen Auflöſung durch Räſonnement, ſo muß man ſagen, daß er zu hohe Anſprüche an den kindlichen Geiſt machte. Hätte ihn nicht ein zu früher Tod weggerafft, ſo würde er gewiß bei ſeiner geiſtigen Tüchtigkeit und ſeinem lebendigen Intereſſe für die Sache manche Mängel, die ſeiner Methode, wie ihrer erſten Darſtellung noch ankleben, verbeſſert haben.

Die Elemente der Zahl als Fundament der Algebra nach peſtalozziſchen Grundſätzen von Joſeph Schmid, Heidelberg 1810, haben ſeiner Zeit viel Aufſehen gemacht, was man ſich jetzt nur dadurch erklären kann, daß Iferten einſt als eine Art pädagogiſcher Prophetenſchule angeſehen wurde, von wo aus jedes geſprochene oder geſchriebene Wort wie ein Orakel in die Schulwelt hinausdrang. In dieſem Ton ſpricht auch Schmid. „Ich gebe für diesmal nur ſo viel, als in der Zahl vollendet da iſt, um der Menſchheit auch das geben zu können, was in algebraiſcher Beziehung vollendet iſt. Die Wahrheit, das Beſſermachen und Können des einzelnen Menſchen gehört der Menſchheit!“ Was er giebt, bleibt weit hinter den durch dieſe Worte erregten Erwartungen zurück; es ſind Andeutungen zu Uebungen im Kopf mit den 4 Species in ganzen und gebrochenen Zahlen nach peſtalozziſchen, aber, was nicht geſagt wird, offenbar von Tillich modificirten Grundſätzen. Des Eigenen iſt nur wenig, und es iſt nicht das Beſte. Die Uebungen werden zunächſt in einem kleinen Zahlenraum, wie bei T., vorgenommen, von 1 bis 20, und dann bis 100. Zur Veranſchaulichung dienen Striche, von dem Schüler ſelbſt auf die Schiefertafel gezeichnet; die kleineren Partieen werden nach Bedürfnis auch auf einer Tabelle dargeſtellt. Die Veranſchaulichung geht aber nur ſo weit, „bis die Zahl und ihre Verhältniſſe ſich zur geiſtigen Anſchauung und durch dieſe zu Gedanken erheben.“ Dann tritt die Ziffer ein. Das eigentliche ſchriftliche Rechnen hat aber Sch. ſo wenig als Peſtalozzi. Dagegen wird der Schüler mit Quadrat- und Kubikzahlen, mit arithmetiſchen Reihen, mit negativen Zahlen und dergl. behelligt. Charakteriſtiſch für das ganze Buch ſind hohe Redensarten zur Bezeichnung der gewöhnlichſten Dinge, und ein häufig vorkommender Mangel an aller Präciſion. Sch. ſpricht von einem unorganiſchen und organiſchen Schaffen und Aufheben der Zahl, womit nichts anders bezeichnet werden ſoll, als das Addiren, Subtrahiren ꝛc. Die Multiplication iſt das organiſche Bilden der Zahl; in Wahrheit aber iſt ſie ja nur eine abgekürzte Addition, gehört alſo offenbar auch zum unorganiſchen Addiren. Dann iſt von „einer Anſicht der Zahlen im Unendlichen“ die Rede; man lernt dieſen Ausdruck erſt verſtehen, wenn man am Ende des Buchs an „die unorganiſchen unendlichen Reihen“ kommt, wo aber lauter endliche arithmetiſche, deren Summe oder letztes Glied gefunden werden ſoll, angeführt ſind. Unter den Uebungsfragen und ihren Antworten, die nach jedem Abſchnitt kommen, findet man viele, die ſich durch eine eigenthümliche Unbeſtimmtheit, Unklarheit und Ungenauigkeit auszeichnen. S. 14 z. B. wird gefragt, auf wie vielerlei Art kann man 1 bekommen? Die richtige Antwort wäre: auf unendlich viele Arten; der Schüler muß aber ſagen: auf eine Art. Auf wie vielerlei Art kann man 6 durch das malige Wegthun aufheben? Welche Zahlen bis 20 kann man in 2 gleiche Theile theilen, ſo daß jeder eine Einheit enthält? $^4/_3$ von welchen Zahlen ſind $^3/_7$ von einer andern? Welche Zahl muß man 1 mal mehr nehmen, als man ſie genommen hat, um 10, 11, 12, 13 ꝛc. zu bekommen? oder die noch räthſelhafter klingende: Welche Zahlen ſind in 10 einmal weniger enthalten, als ſie wirklich darin enthalten ſind? Wir können uns kaum denken, daß nach Schmids Behandlung der Zahlenlehre ein geſunder und feſter Grund für den Rechenunterricht gelegt werden könne, und finden die Mittheilung Prof. Lindners in der Vorrede zu Tillichs 2. Ausg. ganz begreiflich: „Man habe in der Folge beſchloſſen, das Rechnen nach Sch. im Inſtitut (Iferten) einzuſtellen, und wieder nach den 8 Heften der Anſchauungslehre zu lehren, weil ſeine Aufgaben ſo verwirrt dargeſtellt ſeien, daß dieſes unnöthige Künſteln die Bildung der logiſchen Kraft mehr gehemmt als gefördert habe.“

Einen ganz andern Charakter hat das Lehrbuch der Arithmetik für Schüler und zum Selbſtunterricht von M. Chr. Frd. Hoffmann, Pfarrer zu Weilimdorf bei Stuttgart, 1815. Der Verf. hatte früher ſchon eine gründliche Beurtheilung der peſtalozziſchen Anſchauungslehre und der Schmidſchen Elemente der Zahl geſchrieben; er war aber nicht bloß ein genauer Kenner der neuen Rechenmethode, ſondern auch ein tüchtig

gebildeter Mathematiker und ein Mann von gesundem praktischem Verstand, der einsah, daß die Arithmetik nicht bloß eine Denkübung sein solle, sondern auch etwas für das Leben taugliches erzielen und die Schüler wirklich rechnen lehren müße. In diesem Sinn faßte er sein Lehrbuch ab, in dem sich keine Spur von den sprachlichen Verschrobenheiten und Dunkelheiten, hohen und hohlen Redensarten findet, die namentlich bei Schmid, öfters auch bei andern Pestalozzianern, so unangenehm auffallen. Der Fortschritt, den H. in der neuen Rechenmethode repräsentirt, besteht zunächst darin, daß er das Lehrobject zu seiner vollen Geltung kommen läßt; die abgekürzten Uebungen hat er mit Tillich und Schmid gemein; ebenso den mäßigeren Gebrauch der Anschauungsmittel (Striche und kleine Kreise), den er vielleicht zu sehr beschränkt. Als ein weiterer Fortschritt ist hervorzuheben, daß er auf die Uebungen im Kopf immer das Zifferrechnen, nicht nur beispielsweise, sondern in erschöpfender Ausdehnung folgen läßt. Mangelhaft ist aber die methodische Gliederung des Stoffs. Das Numeriren z. B. wird in einem Zuge vollständig abgehandelt, ebenso die 4 Species; auch werden die benannten Zahlen getrennt von den unbenannten vorgenommen, obgleich er die Bemerkung macht, daß man sie auch mit einander verbinden könne. Die Proportionen sind, wie bei allen Pestalozzianern, ausführlich, aber nicht mit elementarer Einfachheit behandelt; er löst übrigens viele Aufgaben auch durch Schluß und mit dem reesischen Satz. Ueber den letztern macht er aber die Bemerkung, „er möge da gelehrt und geübt werden, wo man bloß allgemein anwendbare Regeln einprägen wolle, und dem Schüler keine deutliche Einsicht, kein Rechnen mit Bewußtsein zumuthen könne."

Zu den bekannten Pädagogen, welche „das Denkrechnen" nach pestalozzischer Methode in den Schulen einzuführen sich bemühten, gehört auch der bekannte Kreisschul- und Kirchenrath Stephani. Er schrieb eine „Ausführliche Anweisung zum Rechenunterricht in Volksschulen nach der bildenden Methode," in 3 Cursus. Der erste erschien 1816, in 2. Aufl. 1827; der zweite und dritte in 2. Aufl. 1826. Mit inhaltsschweren Worten, die an die Sprache Jos. Schmids erinnern, bringt St. sein Buch, zwar nicht der Menschheit, aber dem deutschen Volke dar. „Edle Männer meiner Nation," ruft er aus, „denen ich eine freundliche Aufnahme meiner Lesemethode verdanke, wodurch es dieser gelungen ist, den Mechanismus, der auch beim Leseunterricht allgemein herrschte, schon aus vielen tausend Schulen zu verbannen und für Deutschland das Zeitalter selbstthätiger Menschenbildung zu begründen, empfangt mit gleicher Güte und mit gleichem Zutrauen meine Rechenmethode, die von demselben höchsten Princip der Unterrichtskunst ausgeht und ihres Stoffs wegen für Befähigung der menschlichen Selbstkraft mehr noch als jene frühere Methode des Lesens leisten wird." Was er Neues giebt, besteht nach seinen Worten vorzüglich darin, „daß ich 1) das höchste Princip der Unterrichtskunst: behandle jeden Lehrgegenstand als einen Stoff, an welchem sich die Kräfte deiner Schüler selbstthätig für den Zweck ihres Daseins entwickeln müßen, auf die Zahlenkunde aufs genauste anzuwenden suchte: die Rechenkunst erscheint hier als eine Aufgabe für den jugendlichen Geist, die Zahlenwelt seiner Selbstkraft unterwürfig zu machen; für meine Rechenschüler giebt es noch kein Zahlensystem, sondern sie müßen zur Begründung ihrer Geistesherrschaft dieß neue Reich selbst schaffen und ordnen ꝛc.; 2) daß ich überall dafür sorgte, die Lehrer in Stand zu setzen, sich dessen, was sie hier zu leisten haben, deutlich bewußt zu werden; 3) daß ich die bisherigen sogenannten 5 Rechenspecies durch eine neue, das Ponderiren, vermehrte. Diese einzige kleine Lücke war auszufüllen, um unserem bisherigen alten System der Rechenkunst seine Vollendung zu geben und ihm dadurch ewige Haltbarkeit bei dem jetzigen Revolutionsdrang unseres Zeitalters zu versichern. Durch diese neue Species wird der Mechanismus beim Rechnen völlig vernichtet .... und die Rechenkunst zu einem leichten Spiel des jugendlichen Geistes erhoben; 4) daß ich den Rechenunterricht richtiger abgestuft habe, wie es der Gegenstand erforderte." In einfacher Sprache ausgedrückt, besagen diese Sätze weiter nichts, als daß St., wie viele andere

vor ihm, auch einen Versuch machte, die elementare Rechenkunst nach pestalozzischen Ideen darzustellen. Das Buch ist allerdings auf ein denkendes Rechnen angelegt, aber in der Methode selbst finden wir keine neue Fortschritte, denn die Beschränkung der Anschauungsmittel (St. gebraucht für die Ganzen immer die Finger und für die Brüche die gerade Linie oder einige Quadrate), und der auf sie gebauten Uebungen, wie die Vereinfachung der Aufgaben und der ganzen Behandlung haben auch andere vor ihm angestrebt. Die Bezeichnung des Ponderirens als neue Species und der Werth, der ihr beigelegt wird, ist eigentlich eine Lächerlichkeit. Wir haben den Ausdruck zuerst bei Tillich gefunden; er versteht darunter die Bestimmung des Werths der Brüche durch Zurückführung auf ihre kleinste Form; St. dehnt das Ponderiren auf ganze Zahlen aus, indem er sie in Summanden und Factoren zerlegen läßt, was man in jedem Rechenbuch findet und wozu keine neue Grundrechnung oder Species erforderlich ist. Auch in der Gesammtgruppirung des Stoffes ist kein Fortschritt warzunehmen. Der 1. Cursus behandelt das Denk- oder Zahlenrechnen, d. h. die 4 Species in ganzen und gebrochenen Zahlen im Kopf; der 2. Cursus enthält das Zifferrechnen, was aber keinen Gegensatz zum Zahlenrechnen bilden kann; wer schriftlich rechnet, hat es ebenso gut mit Zahlen zu thun, als wer seine Rechnung im Kopf macht. „Die Menschenkraft, welche im 1. Curs sich an der Zahl bereits zu einer hohen Stufe entwickelt hat, soll nun sich mit der Ziffer befassen, um theils durch Hülfe derselben ihre gewonnene Herrschaft in diesem Reiche innerer Anschauung durch Wiederholung ihrer Verfahrungsweise vester zu gründen, theils das Gebieth derselben durch Beiziehung größerer Zahlmassen und schwierigerer Aufgaben selbst noch um vieles zu erweitern.“ Der 3. Curs enthält das bürgerliche, d. h. das angewandte Rechnen, welches von den 2 ersten Cursen, die es nur mit der abstracten Zahl zu thun haben, streng entfernt gehalten wird. Die Aufgaben sind häufig sehr zweckmäßig aus der Geographie und Geschichte genommen. Zum Schluß giebt er noch eine Anleitung zum Kopfrechnen im bürgerlichen Leben, d. h. mit benannten Zahlen, wobei die Hauptvortheile der welschen Praxis und das gewöhnliche Schlußverfahren in Anwendung kommen. Wie andere Pestalozzianer hat auch St. zum Theil eine eigenthümliche Terminologie und Bezeichnung. Der Dividend ist das Theilganze, der Bruch die Theilzahl, die Null ist der Keiner; 700 — 1000 ist zu lesen: 700 von 1000 abgezogen, also so viel als 1000 — 700; 4 : 24 ist 4 in 24, also so viel als 24 : 4.

Im gleichen Jahr mit dem 1. Curs der Anweisung zum Rechenunterricht von St. veröffentlichte der preußische Schulrath v. Türk seinen Leitfaden zur zweckmäßigen Behandlung des Unterrichts im Rechnen, der von $18\frac{16}{24}$ 4 Aufl. erlebte, also in kurzer Zeit eine schnelle Verbreitung gefunden hat. Theoretisch steht T. noch auf dem einseitigen Standpunct der pestalozzischen Schule. „Hauptsache ist die Uebung im Denken, die Entwicklung und Stärkung des Denkvermögens.“ Die Rechenfertigkeit erscheint ihm nur als Nebensache, die sich übrigens von selbst ergeben werde, wenn nur einmal der Hauptzweck erreicht sei. Diese Meinung ist wohl ebenso unrichtig, als die andere, daß es Millionen von Menschen gebe, die das Rechnen füglich entbehren können, aber keinen einzigen, der das Denken entbehren könne. Auch damit wird man nicht übereinstimmen, daß die Kinder durch Lesen und Schreiben nicht denken lernen können und daß der Unterricht in der Muttersprache selbst bei erfahrenen und geschickten Lehrern keine Gelegenheit gebe, von einfachen Wahrheiten und Schlüssen zu einer längeren Reihe von Schlüssen und zu dem Festhalten dieser Reihen emporzusteigen, wie dieses bei einem zweckmäßigen Unterricht im Rechnen der Fall sei. T. scheint ihm daher, wie Pestalozzi, als Denkübung auch die erste Stelle, wenigstens in der Volksschule, einzuräumen. Indessen verliert er doch den praktischen Zweck nicht aus dem Auge; die jungen Leute sollen rechnen lernen, „weil sie im gemeinen Leben eines geringern oder größern Grades von Fertigkeit im Rechnen bedürfen.“ Und diesen Zweck erreichte er auch ohne Zweifel. Der Leitfaden ist aus

Rücksicht auf unerfahrene Lehrer in der Form von Fragen und Antworten abgefaßt; die Sprache ist einfach, klar und bestimmt, ohne störende Absonderlichkeiten, nur Ausdrücke, wie Drittel-Viertel, die Tillich und vor ihm Hübsch schon gebrauchten, und die man auch in neuern Rechenbüchern findet, sind an sich weniger klar. Im Gebrauch der Anschauungsmittel, Striche, Linien, Flächen, Würfel hält er die Mitte zwischen Tillich, Stephani und Pestalozzi. Die Hauptsache aber und ein wirklicher Fortschritt ist die einfache methodische Gliederung des ganzen Unterrichtsstoffes, auf deren Zweckmäßigkeit der Erfolg des Unterrichts in so hohem Grad beruht. Der Leitfaden ist in 5 Abschnitte getheilt; der 1. lehrt das Rechnen ohne Ziffern durch alle Species von 1—10, dann von 1—100, mit Ausnahme der Division; der 2. Abschn. das Zifferrechnen; der 3. Abschn. die 4 Species in benannten Zahlen; der 4. enthält die Bruchlehre, mündlich und schriftlich, veranschaulicht durch Linien und Flächen; der 5. die Verhältnisse, die in der pestalozzischen Schule immer eine Hauptrolle spielen, zuerst in unbenannten und dann in benannten Zahlen; die Proportionen und ihre Anwendung auf die praktischen Aufgaben. Diese 5 Abschnitte sind aber wieder in 48 Stufen getheilt, so daß es dem Lehrer nicht schwer fallen kann, die Pensen noch weiter nach Monaten, Wochen und Stunden zu bestimmen. Der 2. Thl. enthält eine große Anzahl durch Schluß, ohne algebraischen Ansatz, gelöster Gleichungen des 1., 2. und 3. Grades; die in den ersten Abschnitten enthaltenen können als treffliche Uebung des Nachdenkens auch in den gewöhnlichen Unterricht verflochten werden.

Bald nach Türks Leitfaden erschien von P. F. Th. Kawerau, zuerst Lehrer im Waisenhaus von Bunzlau, später Director der Erziehungsanstalt und des Schullehrerseminars zu Jenkau bei Danzig, ein neuer „Leitfaden für den Unterricht im Rechnen, nach pestalozzischen Grundsätzen," in 2 Bd.; 1. Aufl. 1818, 2. Aufl. 1821. Das Buch ist Heinrich Pestalozzi gewidmet, dessen persönlicher Schüler im Institut zu Iferten K. gewesen war. Dies mag dazu beigetragen haben, daß er wieder zu der strengen Methode des Lehrers mit ihrem ganzen Anschauungsapparat: Einheits- und Bruchtabellen, denen er sogar noch eine Punctttabelle beifügte, zurückgekehrt ist. Unter den Schriften, die uns zu Gesicht gekommen sind, gehört der Leitfaden von K. zu denen, welche die pestalozzischen Grundsätze in tüchtiger Weise am vollständigsten und consequent auf den ganzen Rechenunterricht angewendet haben. Der ihm zu Grunde liegende Stufengang ist folgender: 1) Ganze Zahlen ohne Zehnerordnung im Kopf; 2) Kopfrechnen nach der Zehnerordnung; 3) Zifferrechnen in ganzen Zahlen; 4) Bruchrechnen a) im Kopf, b) in Ziffern; 5) angewandtes Rechnen, bei dessen einzelnen Abschnitten das Kopfrechnen dem schriftlichen so viel als möglich immer voranzugehen hat.

In der Vereinfachung des Stoffes, namentlich in Beziehung auf die Ausscheidung des für die Schule Unwesentlichen und Unnöthigen, finden wir bei K., besonders gegenüber von Türks Leitfaden, keinen Fortschritt. So behandelt er ausführlich die arithmetischen oder „Unterschiedsproportionen", bei denen „stark geübt werden soll, was steigende und fallende sind." Auch die geometrischen Verhältnisse und Proportionen sind in einer, die Bedürfnisse der Schule übersteigenden Ausführlichkeit behandelt. Die angewandten Aufgaben werden theils durch Schluß, theils durch Proportionen und den reesischen Satz, der übrigens erklärt wird, aufgelöst.

Es ist oben schon bemerkt worden, daß Pestalozzi selbst noch den Stab über die Anschauungslehre der Zahlenverhältnisse gebrochen hat. In dem 14. Bd. der G. W. 1826 giebt er nun einen neuen Plan für den elementaren Rechenunterricht, bei dem er Schmids Elemente und Tillichs allgemeine Arithmetik vorzüglich benützt zu haben scheint. Eigenthümliches hat er wenig, und dieses Wenige zeigt im Grunde nur, wie sehr es P. an dem Vermögen fehlte, seine eigenen Theorien praktisch zu machen. Trotz des Fundamentalgesetzes des stetigen Fortschrittes beginnt er z. B. die schriftliche Bruchrechnung sogleich mit der Aufgabe: $^1/_{10} + {}^1/_{11} + {}^1/_{12} + {}^1/_{13} + {}^1/_{14}$ u. s. f., und

die Multiplication mit dem Beispiel: $^1/_{304} . ^1/_{147} . ^3/_{101} . ^{17}/_{140}$ ꝛc. Aus übertriebener Furcht vor dem Rechenmechanismus will er auf das schriftliche Addiren und Subtrahiren nur 2, höchstens 3 Stunden Zeit verwenden, für die Multiplication und Division je nur 3—4 Stunden. Damit kommt sicherlich kein Lehrer in einer größern Schule aus, auch wenn die Schüler die frühern pestalozzischen Uebungen noch so gut durchgearbeitet haben. Bei den angewandten Aufgaben legt er einen besondern Werth auf die Mannigfaltigkeit der Auflösungen durch gewöhnlichen Schluß, oder mittelst der gleichen Verhältnisse. Im ganzen hat der neue pestalozzische Versuch wenig Beachtung gefunden, was auch sehr begreiflich ist; denn er hat zur Lösung der Hauptaufgabe, den Rechenstoff in eine Reihe organisch zusammenhängender und seinem eigenen Wesen entsprechender Uebungen zu zerlegen, die mit den Entwicklungsstufen des kindlichen Geistes gleichen Schritt halten und so dem Schüler nicht nur eine naturgemäß fortschreitende Verstandesübung, sondern auch die für das spätere Leben nothwendige Kenntnis und Fertigkeit im Zahlenwesen gewähren, nichts neues beigetragen.

Unter den Schriften, welche den Rechenunterricht in dieser Richtung weiter führten, müßen besonders folgende erwähnt werden: Faßliche Anweisung zum gründlichen Kopf- und Zifferrechnen, nach bewährten Grundsätzen und methodischer Stufenfolge für Schullehrer, Bildungsanstalten, Gymnasien, Bürger- und Volksschulen, bearbeitet von C. G. Scholz, Rector in Neiße, 3 Thl.; 4. Aufl. Halle, bei Ed. Anton. 1836. Methodisches Handbuch für den Gesammtunterricht im Rechnen von Diesterweg und Heuser, Elberfeld bei Büschler, 1829, und seitdem in wiederholten Auflagen. Praktisches Rechenbuch für Elementar- und höhere Bürgerschulen, von dens. Verf., in einer Reihe von Anflagen. Lehrgang des Rechenunterrichts nach geistbildenden Grundsätzen, bearbeitet von Prof. W. Stern. 1. Aufl. Karlsruhe 1832, ein Werk, das sich durch seine Einfachheit und Klarheit, wie durch ein verständiges Maßhalten in der Auswahl des Stoffes auszeichnet und darin neu ist, daß es die von den Pestalozzianern so weit ausgedehnte Lehre der geometrischen Verhältnisse und Proportionen ganz aus der Schule verbannt und an ihre Stelle den Zweisatz, d. h. die Schlußrechnung, einführt. Die Benennung Zweisatz bezeichnet eigentlich etwas unwesentliches: die vor der Auflösung zu machende Aufstellnng zweier Sätze, von denen der eine das Gegebene, der andere das Gesuchte ausspricht. Ehe der Schüler eine Aufgabe löst, muß er sich beides vollkommen klar denken, und zu diesem Zweck kann er es auch schreiben; aber das letztere ist bei einiger Uebung nicht mehr nothwendig. Mit dem Dreisatz oder der Regel de tri hat die Benennung Zweisatz nichts gemein. Ferner sind hier zu nennen die verschiedenen Rechenbücher von Krancke, Lehrer am Seminar in Hannover, besonders die Theoretisch-praktische Anleitung zum Kopfrechnen, Hannover, bei Hahn, 1828, wie sein praktisches Lehrbuch der bürgerlichen und kaufmännischen Arithmetik in ihrem ganzen Umfang. 2. Aufl. ebendas. 1836. Eine sehr gründliche, „aus langjähriger Erfahrung, aufmerksamer Beobachtung der geistigen Entwicklung des Kindes, gründlichem Studium der wissenschaftlichen Arithmetik und der Methode, namentlich der pestalozzischen," hervorgegangenes Werk ist das Methodische Lehrbuch des Denkrechnens, sowohl im Kopf, als mit Ziffern, für Volksschulen, von Jakob Heer, Pfarrer in Matt, Canton Glarus. Zürich, bei Schultheß. 1. Aufl. 1836. Das Buch ist für Schüler und Lehrer geschrieben; es enthält deshalb viel mehr, als man in der Schule braucht. Manche Uebungen erinnern auch noch an den einseitig formalen Standpunct der pestalozz. Methode; die Lehre von den geometrischen Verhältnissen und Proportionen ist für die Bedürfnisse des Elementarunterrichts ungebührlich ausgedehnt und die Bruchlehre nicht mit der für Kinder wünschenswerthen Einfachheit behandelt; aber der Stoff an sich ist vortrefflich durchgearbeitet und enthält die beachtungswertheften Winke für die Lehrer. Der 1. Theil behandelt die reine Zahlenlehre, der 2. das angewandte Rechnen und der 3. ist ein reiches Exempelbuch. Zu den Hauptwerken des elementaren Rechenunterrichts gehören wegen ihrer durchsichtigen und con-

sequenten methodischen Durchbildung folgende Arbeiten: E. Hentschel, Seminarlehrer in Weißenfels, 100 Rechenaufgaben, elementarisch gelöst. Zum Gebrauch der Volksschulen und für angehende Lehrer bearbeitet. Weißenfels, bei Meusel, 1837; besonders aber sein Lehrbuch des Rechenunterrichts in Volksschulen, in 2 Thl. Hentschel stellt Denkrechnen und Regelrechnen einander gegenüber, ein Gegensatz, der uns nicht bezeichnend scheint. Denn sobald die Regel begriffen wird, wie es sein soll, verfährt ja der nach ihr rechnende Schüler nicht mehr gedankenlos; der alte Gegensatz: Denkrechnen und mechanisches Rechnen ist schlagender. Ferner: A. Stubba, Oberlehrer am Seminar in Bunzlau, Anweisung zur leichten und gründlichen Erlernung der Bruchlehre, Bunzlau 1837, und Anweisung für den Rechenunterricht in Schulen und Schullehrerseminarien. 3. Aufl. Leipzig, bei Kummer, 1864. Der Leitfaden für das Rechnen in der Elementarschule (vom 6.—10. Jahr), nach den Grundsätzen einer heuristischen Methode, von A. W. Grube, 1. Aufl. 1842, 3. Aufl. Berlin, bei Enslin, 1856, behandelt die 4 Species in ganzen und gebrochenen Zahlen in einer eigenthümlichen, aber interessanten und geistreichen Weise. Die meisten methodischen Lehrbücher arbeiten die Grundrechnungsarten stufenweise in kleinen Zwischenräumen mit dem Schüler durch; G. geht noch einen Schritt weiter, indem er jede einzelne Zahl von 1—100 wie ein besonderes Individuum einer allseitigen Behandlung im wesentlichen natürlich nach den Gesichtspuncten der 4 Species unterwirft. Die Zahl 8 z. B. wird zuerst dargestellt durch 8 Striche und durch ihre eigene Ziffer. Dann wird sie verglichen mit 1 und erscheint als Summe von 8 Einheiten, und abgekürzt als 8.1; dann wird 1 von 8 abgezogen und endlich 1 in 8 dividirt, natürlich in der Form des Enthaltenseins. Ebenso wird 8 mit 2 verglichen, wo es dargestellt und angeschaut wird als Summe von 4 Zweiern, als 4.2 ꝛc.; ebenso mit 3 bis 7. Auf die anschaulichen Darstellungen folgen die Einübungen zum Behuf des Schnellrechnens; dann Fragen über die reine Zahl, die der Schüler durch freie Combination zu lösen hat, und endlich angewandte Aufgaben. Man wundert sich über die mannigfaltigen Uebungen, die mit einer einzigen Zahl in so ansprechender und sachlich wie formal bildender Weise vorgenommen werden können. Der Schüler macht eigentlich mit jeder Zahl einen vollständigen arithmetischen Cursus im kleinen durch, und wenn er so nicht weiter als bis zu 10 käme, müßte er sich doch schon in vielen Fällen des praktischen Lebens zurechtfinden können. Doch ist die Ausdehnung dieser Behandlungsweise bis zu 100, wozu 2 Jahre erforderlich sind, bedenklich und wie es scheint überflüssig. Ein tüchtiger Elementarlehrer, der sich des Grube'schen Leitfadens bedient, erklärte, daß er von 10 an nur noch einzelne Zahlen allseitig behandle und sich dabei sehr gut befinde. Auch das grundlegende Kopf- und Zifferrechnen von J. F. Guth, Musterlehrer am K. Schullehrerseminar zu Nürtingen, bei Karl Aue, Stuttgart 1866, ein Buch, das in kurzer Zeit eine wohl verdiente Verbreitung gefunden hat, beschränkt die Grube'sche Methode. Während Grube das Rechnen als das dritte wesentliche Lehrobject der Elementarschule neben dem Religionsunterricht und der Weltkunde (Naturbeschreibung, Geschichte und Geographie) betrachtet, dessen Lücke durch nichts anderes ersetzt werden könnte, weist ihm „der Rechenunterricht in der Volksschule von Goltzsch und Theel, Berlin, bei Wiegandt und Grieben 1854," eine viel bescheidenere Stellung an. Nach der Ansicht der Verfasser ist das Rechnen ein ganz untergeordneter Zweig des Unterrichts; er ist der inhaltsärmste von allen, hat gar keine Selbständigkeit und ist nur als Theil des Sachunterrichts aufzufassen, durch welchen den Kindern die ihnen später nothwendige Kenntnis von der ganzen umgebenden Außenwelt und ihren Verhältnissen zugeführt werden soll. Von formaler neben einer materialen Bildung als Ziel und Zweck der Lehrthätigkeit dürfe nicht die Rede sein; man habe nur darauf zu sehen, daß die Kinder wirklich rechnen lernen. Man könnte demnach meinen, daß man wieder zu dem alten Rechenmechanismus zurückkehren müße, bei dem die Schüler doch auch das Nöthige gelernt haben. Dem ist aber nicht so; die Verf. bauen vielmehr

ihren Rechenunterricht auf den in neuerer Zeit allgemein anerkannten Grundſätzen auf und die Ausführung, deren Eigenthümlichkeit in großer Einfachheit, in Beſeitigung aller methodiſchen Künſteleien und Spielereien, mit einem Wort in dem Beſtreben beſteht, den ganzen Unterricht nach den Forderungen und Bedürfniſſen des geſunden praktiſchen Menſchenverſtandes einzurichten, widerſpricht factiſch der geringen Stellung, die in der Vorrede dem Rechnen eingeräumt wird, und zeigt vielmehr, daß dieſer „ſo untergeordnete Zweig des Unterrichts" wirklich ein treffliches Mittel iſt, „die Denkkraft anzuregen und die ganze Geiſtes- und Lebensbildung zu befruchten, ja daß er ſo formal bildend iſt, als irgend ein anderer, und zugleich die für die künftigen praktiſchen Bedürfniſſe unentbehrlichen Kenntniſſe und Fertigkeiten ſichert". Die Anwendung des Goltzſchen Verfahrens ſetzt gewiße Rechenapparate voraus: 1) die Rechenſtäbe von Otto Schulz; 2) die 100löcherige Tafel, 1 Quadrat von 2′ Länge, mit 100 Löchern und 100 hölzernen, aber mit einem Knopf verſehenen Stiften, die in die Löcher geſteckt werden können; 3) die bekannte ruſſiſche Zählmaſchine, welche die beiden vorhergehenden Apparate erſetzen kann; 4) die Ziffernſtäbe von Seminardirector Goltzſch; auf jedem Stab ſtehen 20 Ziffern untereinander; durch Zuſammenſtellung mehrerer Stäbe können auf einmal 20 Aufgaben in den 4 Species und der Regel de tri zur ſtillen Beſchäftigung der Schüler geſtellt werden; 5) die Wandrechentafel zur Ergänzung der Ziffernſtäbe. Die Aufgabe des Lehrers beſteht dann eigentlich nur darin, „angemeſſen fortſchreitende Aufgaben zu ſtellen, durch deren Löſung ſich in den Kindern die Zahlenvorſtellungen aus ſich ſelbſt heraus immer weiter entwickeln und ausbilden, ſo daß die Kinder das Rechnen ſich ſelber lehren müßen," was nothwendig iſt, „wenn ſie im ganzen künftigen Leben von dem Gelernten ſichere, fertige und ſelbſtändige Anwendung ſollen machen können."

Die Arbeiten der im letzten Abſchnitt genannten Männer haben vorzüglich dazu beigetragen, dem Rechenunterricht ſeine gegenwärtige Geſtalt zu geben, die wir noch in ihren Hauptzügen zu bezeichnen haben. Der Schüler wird nur allmählich, in kleinern oder größern Abſtufungen, in das unermeßliche Zahlengebiet eingeführt. Zuerſt wird ihm der Zahlenraum von 1 bis 5 oder 5 bis 10 vorgeſtellt, indem man ihm den Inhalt und die Ordnung der ſich darin befindlichen Zahlen durch Puncte, Striche, Kreiſe, durch Kugeln, Rechenſtäbe, durch Gegenſtände, die in ſeinem Geſichtskreis liegen, wie namentlich durch die Finger veranſchaulicht, und dann der Reihe nach alle die Uebungen, die ſich auf die 4 Species gründen, damit vornehmen läßt, zuerſt anſchaulich, dann im Kopf, und endlich ſchriftlich mit Puncten, Strichen ꝛc. Daran gleich die Zifferbezeichnung anzuſchließen, wie Grube thut, ſcheint gar nichts verfängliches zu haben; warum ſoll man die Kinder, ſobald ſie eine klare Vorſtellung von dem Inhalt und der Verbindung der Zahlen haben, nicht ſogleich auch an die kürzere Darſtellnng derſelben und an das eigentliche Zifferrechnen gewöhnen? Iſt eine Stufe durchgearbeitet, ſo folgt eine Reihe von Uebungsaufgaben in reinen und angewandten Zahlen über alle vorgekommenen Operationen, einzeln oder mehrere mit einander verbunden, um ſich zu überzeugen, daß die Schüler ſich derſelben vollkommen bemächtigt haben und ſie frei und fertig handhaben können. Der nächſte Zahlenraum iſt 1—20, worauf der von 1—100 folgt. Manche Lehrbücher ſteigen ſogleich von 10 bis zu 100 auf, was uns weniger zweckmäßig ſcheint; der Sprung iſt zu groß und es hat für den Schüler die größte Wichtigkeit, alle Grundrechnungen auf mehreren Stufen mit kleineren Zahlen durchzumachen, weil ihnen dieſe nicht nur ihrem Inhalt nach, ſondern auch in ihren verſchiedenen arithmetiſchen Verbindungen durch die Anſchauung vollkommen klar gemacht werden können; auf der Klarheit, Sicherheit und Fertigkeit, mit kleinen Zahlen zu rechnen, beruht aber weſentlich die leichte Handhabung der größeren; dabei hat man auch den Vortheil, daß die Kinder nicht zu bald an Aufgaben kommen, welche ihre zarten Kräfte überſteigen; der Gang iſt langſamer, aber ſicherer und leichter. In dem Zahlenraum bis 100 lernen die Schüler alle zweiſtelligen Zahlen mit Ziffern

ſchreiben, und auch nach den gewöhnlichen ſchriftlichen Formen damit rechnen. Der Abſchnitt iſt überdies wegen der Einübung des Einmaleins und der Zerlegung der Zahlen in 2 oder mehrere Factoren von beſonderer Wichtigkeit. Das Einmaleins iſt durch die gewöhnliche Tabelle, auf der es ſchließlich zuſammengeſtellt wird, anſchaulich gemacht, indem das Product aus je 2 Zahlen, von 1—10, durch ebenſoviele Quadrate dargeſtellt erſcheint, als es Einheiten hat. Die nächſten Zahlenräume gehen bis zu 1000 und dann bis zur Million, in denen das Rechnen aber wegen der Größe der Zahlen vorzugsweiſe ſchriftlich ſein wird. Uebungen im Numeriren können dann auch höher hinauf gehen, wenn man es nicht vorzieht, ſie ſpäter vorzunehmen. Nothwendig ſind ſie noch nicht, da große Zahlen im elementaren Rechenunterricht überhaupt möglichſt zu vermeiden ſind, wie ſie denn auch im gewöhnlichen Leben ſelten vorkommen.

Obgleich auf allen bisherigen Stufen die benannten Zahlen auftreten, ſo müßen doch die 4 Grundrechnungsarten in denſelben noch beſonders durchgearbeitet und die Schüler mit den gewöhnlichſten landläufigen Münzen, Maßen und Gewichten bekannt gemacht werden. Der Gang iſt weſentlich der gleiche, zuerſt im Kopf und dann ſchriftlich. Auch auf dieſem Gebiet iſt die Anſchauung von Wichtigkeit; da man nicht immer vorausſetzen kann, daß alle Schüler zu Hauſe mit den Maßgrößen und Münzen bekannt werden, ſo muß die Schule dieſe Lücke ergänzen, und dieſelben ihren Schülern vorzeigen. Als feſten Anhaltspunct für das Längenmaß könnte man, wie Goltzſch und Theel vorſchlagen, die Lineale der Schüler genau einen in Zolle und Linien eingetheilten Fuß lang machen und dasſelbe vielfach bei Maßbeſtimmungen, zu denen das Schulleben manche Gelegenheit darbietet, wie auch namentlich in der Bruchlehre, benutzen.

Die Brüche bilden die nächſte Unterrichtsſtufe, welche durch die vorhergehenden, wo eine große Menge Zahlen als Theile von andern dargeſtellt worden ſind, vorbereitet iſt. Die einzelnen Uebungen werden ſtufenweiſe, wie bei den Ganzen, zuerſt anſchaulich (an Linien, Quadraten, Kreiſen ꝛc.), dann im Kopf und zuletzt ſchriftlich durchgemacht. Im ganzen ſcheint in mehreren, ſonſt in vieler Hinſicht ausgezeichneten Lehrbüchern, namentlich auch bei Hentſchel und Goltzſch, die Darſtellung der Brüche nicht diejenige Einfachheit erlangt zu haben, deren ſie fähig iſt; man trifft noch verſchiedene für die Praxis ſelbſt ganz unweſentliche Unterſcheidungen, wie z. B. verwandte, und zwar näher und ferner verwandte, Stamm- und Zweigbrüche, und ganze Partien von Regeln, namentlich beim Gleichnamigmachen an, die oft geradezu überflüſſig ſind, oder doch auf wenigere beſchränkt werden könnten. Grube unterwirft zuerſt die Halben bis Sechstel einzeln einer allſeitigen Betrachtung, ähnlich, wie er dieß mit den ganzen Zahlen gethan hat, worauf dann erſt die 4 Species folgen. Bei der Rechenfertigkeit, welche die Kinder erlangt haben müßen, ehe ſie an die Brüche kommen, ſcheint dieſe Theilung nicht mehr nöthig zu ſein, und es iſt wohl zweckmäßiger, die gewiß ſehr bildenden Uebungen, die G. mit der Einzelbetrachtung verbindet, in die 4 Species aufzunehmen. Am meiſten können wir uns mit Stubbas Behandlung einverſtanden erklären. Der Bruchlehre muß ein einleitender Curſus voraus gehen, der alles umfaßt, was die Grundrechnungsarten vorausſetzen und was ohne nähere Kenntnis derſelben auf einfache Weiſe erklärt werden kann. Dazu gehört: 1) Entſtehung, Darſtellung und Arten der Brüche; 2) Vergleichung in Beziehung auf ihre Größe bei gleichen Zählern und bei gleichen Nennern; 3) Verwandlung der ganzen und gemiſchten Zahlen in unechte Brüche und umgekehrt; 4) Veränderungen, die mit dem Werth eines Bruchs vorgehen, wenn a. der Zähler, b. der Nenner, c. Nenner und Zähler zugleich mit einer und derſelben Zahl multiplicirt oder dividirt werden; die dabei ſich ergebenden Sätze ſind ſehr leicht anſchaulich und allgemein begreiflich zu machen; mit ihrem klaren Verſtändnis ſind die Hauptſchwierigkeiten der ganzen Bruchrechnung überwunden; 5) das Erweitern und Verkleinern (Kürzen)

der Brüche; 6) das Zerlegen der Zahlen bis 100 in die kleinsten Factoren, nebst den Regeln über die Theilbarkeit, wenn dieser Gegenstand nicht anders schon früher abgemacht worden ist; 7) endlich das Gleichnamigmachen der Brüche. Bei dieser Operation ist das Aufsuchen eines kleinsten gemeinschaftlichen Nenners die Hauptsache, ein Geschäft, das man in dem leicht begreiflich zu machenden Satz zusammenfassen kann: Man multiplicire die Nenner (wenn sie lauter Primzahlen sind), oder ihre kleinsten Factoren mit einander, mit Auslassung derer, die schon da waren (d. h. die zur Darstellung jedes einzelnen Nenners überflüssig sind). Sind diese Vorübungen gründlich durchgemacht, so bieten die 4 Species in benannten und unbenannten Zahlen keine großen Schwierigkeiten dar. Diesen Gang befolgt im allgemeinen auch Prof. Stockmayers „Handbuch für den Rechenunterricht in den oberen Klassen der Latein- und Realschulen. Stuttgart und Oehringen, bei Aug. Schaber 1864," im 1. Theil „die gemeinen und die Decimalbrüche," 2 kleine besonders gedruckte Hefte, Text und Aufgabensammlung. Die wenigen wirklich nothwendigen Regeln für die 4 Species werden nach der heuristischen Methode aus anschaulichen Beispielen abgeleitet. Wie seiner Zeit schon der früher erwähnte Mathematiker Stifel gethan, wird z. B. die Addition gleichnamiger Brüche so entwickelt: „2 Pfund + 3 Pfund ist = 5 Pfund; ebenso ist 2 Siebentel + 3 Siebentel = 5 Siebentel, oder $^2/_7 + {}^3/_7 = {}^5/_7$. Gleichnamige Brüche werden also addirt, indem man ihre Zähler addirt." So wenig man aber ungleich benannte Zahlen addiren kann, wie 2 Fuß und 3 Pfund, ebenso wenig können ungleichnamige Brüche addirt werden, ohne sie zuerst gleichnamig zu machen. Gerade so wird auch bei der Subtraction verfahren. Ebenso klar und einfach werden die Regeln für die Multiplication und Division abgeleitet. „2 × 3 Pfund ist 6 Pfund. Ebenso aber ist 2 × 3 Siebentel = $^6/_7$. Man multiplicirt also einen Bruch mit einer ganzen Zahl, indem man seinen Zähler mit der ganzen Zahl multiplicirt u. s. f. Dabei wird überall das praktische Ziel des Rechnens, möglichste Kürze, im Auge behalten. Auch die Decimalbrüche sind durchaus verständlich, mit Vermeidung alles unwesentlichen, bis zur abgekürzten Multiplication und Division abgehandelt. Die Aufsuchung des kleinsten Hauptnenners ungleichnamiger gemeiner Brüche scheint uns einfacher abgemacht werden zu können, als hier geschieht. Man bedarf dazu keines besondern äußeren Gerüstes. Hat man z. B. Brüche mit den Nennern 16, 24, 12, 15 gleichnamig zu machen, so zerlegt sie der Schüler in ihre kleinsten Factoren; ein Geschäft, das er bei kleinen Zahlen im Kopf ausführt, und schreibt sogleich: 2. 2. 2. 2. 5. 3., indem er zu den Factoren von 16 aus den folgenden Nennern immer nur diejenigen Factoren hinzusetzt, die er noch nicht hat. — Bei der immer allgemeiner werdenden Verbreitung des Decimalmaßes können die Decimalbrüche, die auf die gemeinen folgen, wohl in keiner Schule mehr übergangen werden.

Angewandtes Rechnen wird nach der gegenwärtigen Methode von Anfang an mit den Schülern getrieben, doch müßen sie in einem besondern Cursus mit den mannigfaltigen praktischen Rechnungsarten bekannt und bis zu möglichster Sicherheit und Fertigkeit darin geübt werden. Die Proportionen, welche besonders die Pestalozzianer mit Vorliebe pflegten, die aber in der Volksschule nie recht einschlagen wollten, verlieren immer mehr an Boden, überall, wo man ihrer für einen weitergehenden Unterricht in der Mathematik nicht mehr bedarf; der reesische Satz, dessen Mechanismus wohl nie mehr, trotz verschiedener neuerer Versuche, seine alte Herrschaft gewinnen kann, wird nur hie und da dem Schüler als Mitgift für das praktische Leben bekannt gemacht. Die immer mehr sich verbreitende Auflösungsform ist die Schlußrechnung, für die sich in neuerer Zeit die meisten Schulmänner erklären. Pfarrer Hoffmann löst in seinem Lehrbuch der Arithmetik von 1815 viele Aufgaben durch Schluß, oder, wie er sagt, durch Multiplication und Division. Zu gleicher Zeit trieb Prof. Hauber, ein tüchtiger Mathematiker, in dem Kloster Schönthal in Württemberg Schlußrechnung (s. M. N. Härlin, Versuch zu methodischer Behandlung der Schlußrechnung,

Eßlingen 1842). Selbſt Peſtalozzi befolgt dieſe Methode (S. W. XIV. Stuttgart und Tübingen 1826). Stern gebraucht bei ſeinen Auflöſungen nur Schlußrechnung. Auch Dieſterweg erklärt ſich dafür in ſeinem Wegweiſer, 2. Aufl. Eſſen 1838: „Man betrachte nur den Gang, den einfache, kluge Leute nehmen, um ſich bei ihren Rechnungen zu helfen, ſo wird man erfahren, daß ſie alles durch die 4 Species nach naheliegenden einfachen Gründen vollziehen: doppelter Preis, doppelte Waare; wie oft eine beſtimmte Menge Waare, eben ſo oft der Preis für dieſelbe ꝛc. In ſolch einfacher Weiſe laſſe der Elementarlehrer rechnen.“ Hentſchel ſagt in dem Vorwort zur 1. Aufl. des 2. Theils ſeines Lehrbuchs ꝛc.: „Die Theorie der Proportionen iſt beſeitigt; die Aufgaben der einfachen und zuſammengeſetzten Regel de tri werden mittelſt kunſtloſer Schlüſſe, und zwar vorzugsweiſe durch die ſogenannte Zurückführung auf die Einheit berechnet.“ Goltzſch und Theel erklären, daß bei der Löſung keiner dieſer Aufgaben von einer Benützung und Anwendung abstracter Sätze der Proportions- oder Progreſſionslehre in der Volksſchule die Rede ſein dürfe.

„Was namentlich für die Schlußrechnung zu ſprechen ſcheint, bemerkt Stubba, ſei das, daß ſie ſich ohne weitere Einleitung unmittelbar an das Kopfrechnen anſchließen laſſe und daß der Schüler aus ſeinem Anſatz und den dabei gebrauchten Zeichen ſogleich erkenne, wie er weiter für die Berechnung verfahren müße.“ Ohne die Stimmen für die Schlußrechnung weiter zu vermehren, wird man wohl behaupten dürfen, daß ſie gegenwärtig in Deutſchland die gebräuchlichſte Auflöſungsform der Regel de tri Aufgaben iſt. Auch in Frankreich ſcheint ſie immer mehr Boden zu gewinnen, wenigſtens finden wir ſie angewendet in der wie wir hören ſehr verbreiteten Arithmétique à l'usage des élèves des écoles primaires et des classes élémentaires des colléges etc. par Ch. S. Finance, Mattre à l'école professionnelle de Saint-Dié. 1859; ebenſo in dem Guide méthodique pour l'enseignement du Calcul par J. Oscar Wüst, Strasbourg 1854. In einem holländiſchen Schulbuch aus der neueren Zeit: Theoretisch-Praktisch Rekenboek, door M. en A. Gouka, Onderwyzers te Rotterdam en Middelburg, Rotterdam 1855, iſt zwar die Anſatzform der Regel de tri beibehalten, aber die Auflöſung ſelbſt geſchieht gerade, wie einſt von dem philanthropiſtiſchen Mathematiker, durch Schluß; von dem reeſiſchen Satz aber trifft man darin keine Spur.

Der Anſatz bei der Schlußrechnung iſt eigentlich ein Quotient in Bruchform, der nach und nach während der Auflöſung gebildet wird und ſchließlich das Reſultat darſtellt. In der Schule wird es im Anfang zweckmäßig ſein, die einzelnen Glieder des ganzen Rechenſchluſſes mit dem jedesmaligen Zahlenergebnis vollſtändig untereinander zu ſchreiben; iſt der Gang der Auflöſung dem Schüler vollkommen klar, ſo braucht er bei einfachen Aufgaben nur den einen Hauptquotienten darzuſtellen und bei verwickelteren Aufgaben die leitenden Zahlgrößen kurz anzudeuten. Auch in den Schlußreihen ſind Abkürzungen möglich, indem man nicht immer auf die Einheit, ſondern auf bequeme aliquote Theile ſchließt und mit den Brüchen unmittelbar multiplicirt oder dividirt. Bei gehöriger Uebung wird ſich indeſſen jeder Rechner ſelbſt Anſatz und Auflöſung ſo bilden, daß ſie die möglichſte Sicherheit, Klarheit und Kürze in ſich vereinigen. — Das Kopfrechnen wird zwar vom Beginn des Unterrichts an mit beſonderer Sorgfalt getrieben und geht dem ſchriftlichen Rechnen nicht nur voraus, ſondern wird auch mit dieſem verbunden, indem der Schüler alle Operationen, ſo viel als möglich, im Kopf ausführt. Nichtsdeſtoweniger werden doch für die angewandten Aufgaben noch von Zeit zu Zeit beſondere Uebungen darin nothwendig ſein, namentlich auch zu dem Zweck, um eigenthümliche Rechenvortheile, die bei ganzen Aufgabengruppen angewendet werden können, ſicher und fertig gebrauchen zu lernen. Indeſſen ſtrebt auch hier die neuere Methode nicht nach Kunſtſtücken, die durch die Größe der Zahlen und ausgeſuchte Verwicklung der Verhältniſſe überraſchen, ſondern begnügt ſich damit, den Schüler in den einfachſten und allgemein nützlichen Gebieten feſt zu begründen. An literariſchen Hülfsmitteln für das Kopfrechnen fehlt es nicht; außer den bereits er-

wähnten können wir noch anführen: Kopfrechenbuch zum Gebrauch des Lehrers bei den Uebungen der ersten Anfänger. 3. Aufl. Berlin 1833. Dieſterweg legt dem Buch namentlich den Vorzug bei, daß es gebe, was in allen Schulen geleiſtet werden kann und ſoll, und zu künſtliche und ſchwierige Aufgaben vermeide. Der Leitfaden für den Unterricht im Kopfrechnen, von Dr. E. S. Unger, Erfurt 1841, hat einen andern Charakter. Es iſt mehr eine Anleitung zum Rechnen mit, als in dem Kopf, und jedem zu empfehlen, der ſich durch tieferes Eingehen in die Zahlenlehre das Intereſſe am Unterricht lebendig erhalten und die Befähigung, ihn auf anregende Weiſe zu ertheilen, bewahren und erhöhen will. Für alle Stufen des Unterrichts ſind die Aufgaben zum Kopfrechnen von Hentſchel, Weißenfels 1846. Sie ſind zum Theil der Algebra entnommen, und geben dem Schüler eine tüchtige Verſtandesübung, können aber wohl nicht alle ohne ſchriftliche Beihülfe gelöst werden. Höchſt einfach und elementar gehalten ſind dagegen die Aufgaben zum Kopfrechnen von Ebner, Wieſenſteig (in Württemberg) 1850; die Exempeltafeln zum Kopfrechnen von Stubba werden als ſehr brauchbar gerühmt; ebenſo die faßliche Anweiſung zum Kopf- und Zifferrechnen von Scholz. Halle 1836; die Aufgaben zum Kopfrechnen von W. Koch. Berlin 1861; das Handbuch beim Kopfrechenunterricht, zum Gebrauch für Lehrer, von Ferdinand Heuer. Hannover 1863.

Nachdem wir die Entwicklung der Rechenkunſt und des Rechenunterrichts bis auf unſere Zeit verfolgt haben, bleibt uns noch übrig, einige allgemeine Bemerkungen über die Bedeutung, Stellung und Behandlung des Rechnens in unſern Schulen zu machen. Wenn die Geſchichte gezeigt hat, wie durch viele Jahrhunderte hindurch bei allen Culturvölkern nicht nur Lehrer und eigentliche Mathematiker, ſondern auch Philoſophen und Theologen ſich mit der Zahlenlehre beſchäftigt und ihre Kenntnis als einen dem Menſchen unentbehrlichen Beſitz betrachtet haben, der ihn von dem unvernünftigen Thiere unterſcheide, der die nothwendige Vorausſetzung für das Studium aller göttlichen und menſchlichen Dinge ſei, ohne den wir weder die Schönheit der Welt begreifen, noch für den gewöhnlichen Lebensverkehr tüchtig werden können; ſo bekommt man unwillkührlich eine hohe Meinung von der Bedeutung des Gegenſtandes für den Menſchen überhaupt, wie insbeſondere für den Schulunterricht, und eine weitere Begründung ſeiner Wichtigkeit erſcheint als etwas ganz überflüſſiges. Allein die alte Fabel von dem Rangſtreit der Glieder des menſchlichen Leibes kehrt immer wieder; obgleich man von der peſtalozziſchen Apotheoſe der Zahlenlehre längſt zu einer nüchterneren Anſicht derſelben zurückgekommen iſt, geſchieht es doch auch heute noch, daß ihre Bedeutung von einigen Pädagogen eben ſo ſehr über- als von andern unterſchätzt wird. Man hat daher immer wieder Veranlaſſung, ſich zu richtiger Würdigung des Gegenſtandes die Hauptgeſichtspuncte, auf welche ſie ſich gründen muß, zu vergegenwärtigen. Nach unſerer Anſicht ſind es folgende: 1) Das Rechnen iſt für das ſpätere Fortkommen aller Schüler in allen Lebensverhältniſſen eine höchſt wichtige Vorausſetzung und kann ohne die empfindlichſten Folgen nicht vernachläßigt werden; für die weitere Ausbildung in der Mathematik aber, wie für die damit zuſammenhängenden Wiſſenſchaften und gewerblichen Berufsarten bildet es die unentbehrliche Grundlage; es muß daher, wie hoch oder nieder man auch ſeinen innern Bildungswerth anſchlagen mag, einen wichtigen Unterrichtsgegenſtand für alle Schulen bilden. 2) Der Menſch iſt nach ſeiner ganzen körperlichen und geiſtigen Conſtitution darauf angelegt und dazu befähigt, die ihn umgebende Außenwelt in ihren räumlichen und zeitlichen Verhältniſſen, deren Maß eben die Zahl iſt, zu erforſchen und begreifen zu lernen; er ſoll erkennen, „daß der Herr alles nach Zahl und Maß geordnet hat.“ Dieſe Uranlage zu wecken und ſo viel als möglich zu entwickeln, iſt daher Sache der allgemeinen Menſchenbildung, und jede Schule müßte daher den Rechenunterricht mit allem Ernſt betreiben, ſein praktiſcher Nutzen möchte auch noch ſo gering ſein. 3) Das Rechnen iſt außer allem Zweifel

eine ausgezeichnete Denkübung eigenthümlicher Art. Auf den ersten Unterrichtsstufen lernen die Schüler die Zahlenvorstellungen von sinnlichen Gegenständen abstrahiren; sie fassen sie in höhere Einheiten zusammen, lösen sie wieder in verschiedene Bestandtheile auf, messen und vergleichen sie miteinander mittelst einer Reihe von Operationen, die ihnen durch die Anschauung vollkommen klar gemacht werden können. So werden die Verstandeskräfte des Kindes vielseitig angeregt, und von den Banden, die sie im Keim einschließen, befreit; es wird geistig aufgeweckt, lernt denkend sehen, betrachten, urtheilen und schließen, und da dies alles redend geschieht, übt es sich auch fortwährend im richtigen Sprechen.

Auf den höheren Stufen wiederholen sich dieselben Uebungen, nur quantitativ und qualitativ erweitert. Namentlich bilden die angewandten Aufgaben ein treffliches Mittel, seinen praktischen Verstand zu bilden. Er muß sie vor allem sprachlich und sachlich genau verstehen lernen, das Gegebene als Ausgangs- und das Gesuchte als Zielpunct seiner geistigen Operationen klar auseinanderhalten, die Zahlenverhältnisse der gegebenen Größen bestimmen und so mit einander verbinden, daß die unbekannte Zahl mit Sicherheit daraus hervorgeht. Dabei muß das Kind alle seine bereits erlangten Kenntnisse und Fertigkeiten in steter Bereitschaft halten, um in jedem Augenblick davon Gebrauch machen zu können, und immer den Weg aufzufinden, der kurz und sicher zum Ziele führt. Durch die Kopfrechnungen lernt der Schüler sich innerlich sammeln, die Zahlenvorstellungen, mit denen er zu operiren hat, im Gedächtnis festhalten, und seine ganze Aufmerksamkeit auf ein bestimmtes Ziel hinlenken. Dazu wird er um so mehr angetrieben, als jede Nachlässigkeit und jedes Uebersehen alsbald in handgreiflichen Folgen, d. h. in einem unrichtigen, oder, gegenüber von den Mitschülern, verspäteten Resultat sich offenbart. Führt er seine Rechnungen schriftlich aus, so bleibt die geistige Thätigkeit wesentlich dieselbe; der Rechner muß aber zugleich lernen, sie äußerlich in bestimmter Ordnung, übersichtlich, deutlich und reinlich darzustellen, weil er sich bald durch die Erfahrung überzeugen wird, daß das Gegentheil davon nur Zeitverlust, Fehler und Verdrießlichkeiten aller Art zur Folge hat. — So besteht das Rechnen in einer durchaus klaren, auf den einfachsten Denkgesetzen beruhenden, innerlich und äußerlich geordneten Verstandesthätigkeit der Art, wie sie kein anderer Unterrichtsgegenstand gewährt, weil keiner es mit so einfachen Vorstellungen und Begriffen, so durchsichtigen und bestimmten Urtheilen und Schlüssen zu thun hat. 4) Ebendeshalb bildet es eine vortreffliche Vorbereitung für andere schwierigere Fächer; es macht dem Schüler klar oder läßt ihn wenigstens ahnen, was eigentlich zum Lernen gehört: aufmerksame Betrachtung und klare Auffassung des Gegebenen, selbstthätige Verarbeitung der empfangenen Vorstellungen und Begriffe durch ihre allseitige Vergleichung, Zerlegung und Verbindung und Einübung des Erfaßten bis zum sichern und fertigen Können. Etwas können wie das Einmaleins ist sprichwörtlich geworden. Ein Schüler, dessen Verstand durch das Rechnen aufgeweckt und an ein gründliches Urtheilen und Schließen gewöhnt worden ist, wird sich auch in andern Fächern nicht stumpfsinnig zeigen, und deshalb kann man in gewißer Beziehung das Rechnen als Gradmesser der Intelligenz einer Schule betrachten. 5) Ein Umstand, welcher dem Rechnen noch ein besonderes Gewicht verleiht, ist der, daß es gleich mit dem Eintritt in die Schule beginnen und bis zum Ende fortgesetzt werden kann, indem es den Kindern auf jeder Stufe einen ihrer geistigen Entwicklung angemessenen und mit dieser stetig fortschreitenden Lern- und Uebungsstoff darbietet. Die Folgen eines gut, wie eines schlecht ertheilten Unterrichts wiegen deshalb um so schwerer und erheischen eine um so sorgfältigere Behandlung. 6) Mit der Rechenkunst erlangt der Schüler zugleich eine Menge werthvoller Sachkenntnisse, einen Einblick in allgemeine Geschäftsverhältnisse, mit denen er ohne Nachtheil nicht unbekannt bleiben kann, die ihn aber, ohne rechnen zu können, nichts nützen würden. Endlich 7) hat der Rechenunterricht auch seine sittliche Bedeutung. Die Gewöhnung des Geistes an eine streng gesetzmäßige Thätigkeit, die feste Richtung des Willens auf

wahre und ſichere Urtheile, und die Uebung in der Beharrlichkeit und Tüchtigkeit ſie zu finden, enthalten wichtige ſittliche Momente. Wenn es wahr iſt, was Pascal in ſeinen Pensées ſagt: „Toute notre dignité consiste dans la pensée, c'est de là qu'il faut nous relever... Travaillons donc à bien penser: Voilà le principe de la morale," ſo hat der Rechenunterricht, welcher das Werkzeug des richtigen Denkens, den gebildeten Verſtand, ausrüſten hilft, ſicherlich eine tiefe Beziehung zur Sittlichkeit. (Vergl. Palmers Pädagogik, 1. Ausg. S. 218.) Wenn wir nun aus dieſem allem den Schluß ziehen, daß dem Rechnen eine ſehr wichtige Stellung in der Schule zukommt, was man auch längſt dadurch anerkannte, daß man es neben dem Leſen und Schreiben als das dritte unentbehrlichſte Unterrichtsfach aufführte, ſo ſind wir doch weit entfernt, ſeine Bedeutung überſchätzen, es als die vorzüglichſte Denkübung auffaſſen oder gar zum Mittelpunct der ganzen niedern Schulbildung machen zu wollen. Die höchſten Geiſtesgüter, auf deren Kenntnis und Beſitz die eigentliche Würde, der wirkliche Werth und das wahre Glück der Menſchen beruht, können nicht durch den Rechenunterricht mitgetheilt werden. Er kann daher, ſo unentbehrlich er auch für die allgemeine Jugendbildung iſt, doch nie die erſte Stelle dabei einnehmen. Aber eben ſo wahr iſt es auch, daß eine zu enge Beſchränkung oder ungebührliche Vernachläßigung desſelben von einer geſunden Pädagogik immer verdammt werden muß.

Die erſte Bedingung zur Erreichung ſeines Zieles in der Schule iſt eine gute Methode. Es giebt wohl kein anderes Land, in welchem ſie gerade für das Rechnen ſo fleißig und ſorgfältig durchgearbeitet worden wäre, wie in Deutſchland, und doch lernen die Kinder auch in franzöſiſchen, engliſchen u. a. Schulen ſehr gut rechnen. Seit mehr als einem Jahrhundert hat man in Deutſchland ſelbſt den Rechenunterricht nach ſehr verſchiedenen Methoden gelehrt, und jede konnte ſich rühmen, gute, ja, wie die peſtalozziſche und ihr verwandte Schulen, ausgezeichnete Rechner gebildet zu haben; man lernte ſogar rechnen in einer Zeit, wo noch gar nicht von Methode die Rede war; und ſo könnte man auf die Meinung verfallen, es ſei im Grunde ganz gleichgültig, wie man das Rechnen lerne. Allein wenn man die früher geſchilderten Methoden auch nur oberflächlich anſieht, ſo wird man einſehen, daß darunter leichtere und ſchwierigere ſind, daß bei der einen alle Schüler etwas lernen können und müßen, während bei einer andern nur die begabteren, die am Ende den Lernſtoff immer ſelbſtthätig in die Hand nehmen, das Ziel erreichen; daß man auf dem einen Wege viel mehr Zeit braucht, als auf dem andern; daß die eine Methode anregend und bildend in das ganze geiſtige Leben des Schülers eingreift, während es die andere faſt unberührt ſchlummern läßt. Wenn alſo am Ende auch das Können gleich wäre, ſo liegt doch in der Art und Weiſe, wie man es erlangt hat, ein ſehr großer und gewichtiger Unterſchied. Auf der andern Seite iſt aber auch eben ſo klar, daß es keine alleinſeligmachende Methode giebt, und daß man deshalb die Lehrer auch in dieſer Beziehung nicht pedantiſch in zu enge Gränzen einſpannen darf. Gründet ſich ihr Unterricht auf richtige pädagogiſche, vielleicht durch lange Erfahrung bewährte Grundſätze und werden dieſe mit Verſtand, Energie und Conſequenz praktiſch durchgeführt, ſo wird immer etwas tüchtiges herauskommen, wenn auch in einzelnen, zumal untergeordneten Dingen Abweichungen von den gewöhnlichen Normen vorkommen.

Dieſe Freiheit erleidet indeſſen weſentliche Beſchränkungen, wenn der Rechenunterricht einer Anſtalt in mehreren Händen liegt. Die organiſche Gliederung des Lehrſtoffs, ſeine planmäßige Vertheilung auf die ganze Schulzeit, weiſt jedem Lehrer auf jeder Stufe ein beſtimmtes Penſum an, das ein früheres zur Vorausſetzung hat, wie es ſelbſt einem ſpätern als ſichere Grundlage dient. Es darf daher keiner ebenſowenig über ſeine Aufgabe hinausgehen, als hinter ihr zurückbleiben, wenn nicht alles in Verwirrung gerathen ſoll; der Einzelne muß ſich hier, mit Beſchränkung ſeiner perſönlichen Freiheit, dem Ganzen unterordnen. Aber mit dem Einhalten der allgemeinen Gliederung iſt noch nicht alles gethan; es giebt eine Menge Einzelnheiten, die eine

übereinſtimmende Behandlung fordern. Wir erinnern nur an den Gebrauch der Kunſtausdrücke, Definitionen, Zeichen und Anſatzformen; muß der Schüler auf einer Stufe verlernen, was er auf früheren mit Mühe gelernt hat, ſo wird er ſchwer zu einer rechten Klarheit und Sicherheit gelangen und am Ende maßleidig die Hände ſinken laſſen. Ebenſo verhält es ſich mit gewißen nothwendigen Angewöhnungen, wie z. B. die Hefte reinlich zu halten, die Zahlen deutlich zu ſchreiben, laut und beſtimmt zu ſprechen u. drgl. Wirken alle Lehrer von Anfang an vereint darauf hin, ſo müßen ſie am Ende wenigſtens bei der Mehrheit der Schüler durchdringen. Behandelt aber der eine mit Geringſchätzung, was der andere mit Sorgfalt gepflegt hat, ſo wird auch in dieſen zwar äußerlichen, aber doch nicht gering zu achtenden Dingen ein günſtiges Reſultat kaum möglich ſein. Es genügt alſo nicht, daß die verſchiedenen Lehrer nur in den Grundprincipien des Rechenunterrichts übereinſtimmen, ſondern ſie müßen auch mit aller Entſchiedenheit und ſelbſtloſer Hingabe an ihre Geſammtaufgabe dahin ſtreben, ihn in einheitlichem Geiſte zu ertheilen, ein Ziel, das nicht durch Verordnungen, ſondern nur durch collegialiſche, von reinem Intereſſe für die Sache belebte Beſprechungen erreicht werden kann, dem aber in Wirklichkeit oft größere Hinderniſſe entgegenſtehen, als manchen ſchweren diplomatiſchen Verhandlungen. Und doch werden durch ein harmoniſches Zuſammenwirken die Kräfte der Lehrer und Schüler zugleich geſchont und auf die fruchtbarſte Weiſe ausgebeutet.

Zu jedem methodiſch angelegten Lehrgang gehören vielfache Repetitionen, die nicht nur nach beſtimmten Zeitabſchnitten regelmäßig angeſtellt werden, ſondern auch außer der Ordnung vorkommen, ſo oft der Lehrer bemerkt, daß die Schüler in irgend einer Uebung nicht mehr die rechte Sicherheit zeigen oder ihre rationelle Begründung nicht mehr anzugeben vermögen. Damit man aber genau wiſſe, wie es mit jedem einzelnen ſteht, iſt es wohl zweckmäßig, daß der Lehrer von Zeit zu Zeit einen Schüler nach dem andern beſonders vornimmt und unter ſeinen Augen vor der ganzen Claſſe eine Aufgabe allein auflöſen und vollſtändige Rechenſchaft darüber geben läßt. Dies iſt beim ſchriftlichen Rechnen um ſo nothwendiger, als ſich die Schüler dabei unerlaubter Hülfsmittel bedienen können, ohne daß es der Lehrer immer ſogleich merken kann. Eine ſehr zweckmäßige und fortlaufende Repetition, welche die neue Methode grundſätzlich aufgenommen hat, bilden die combinirten Aufgaben, in welchen frühere Operationen mit den neuen verbunden werden. Auch die Proben können unter den Geſichtspunct der Repetition geſtellt werden, indem man ſie durch die entgegengeſetzte Operation ausführt. Bei älteren Claſſen, namentlich in lateiniſchen und Realſchulen, empfehlen ſich auch Repetitionsfragen zur ſchriftlichen Beantwortung; die Schüler bekommen dadurch nicht nur eine zuſammenhängende Ueberſicht über ein ganzes Gebiet, ſondern üben ſich auch, Erklärungen, Lehrſätze und Beweiſe mit mathematiſcher Kürze und Beſtimmtheit auszudrücken.

Auf den Erfolg des Rechenunterrichts haben natürlich die Zeitbeſtimmungen, unter die er geſtellt wird, einen bedeutenden Einfluß. Wann er überhaupt mit den Kindern angefangen werden ſoll, darüber giengen früher, noch in unſerem Jahrhundert, die Anſichten ziemlich weit auseinander. In dem ABC der Anſchauung von Herbert, Göttingen 1804, wird feſtgeſetzt: die früheſten Uebungen im Zählen, Meſſen u. drgl. abgerechnet, wird die Mathematik zuerſt im 8., 9. oder 10. Jahr in Geſtalt des ABC der Anſchauung erſcheinen. In Tillichs Lehrbuch der Arithmetik wird nachdrücklich eingeſchärft: „Man beginne ja den arithmetiſchen Unterricht nicht zu früh; die Kinder werden dadurch nur abgetrieben und auch gleichgültig für die Uebungen der folgenden Claſſen. Mit Kindern von 9—10 Jahren beginne man ihn.“ Bei der ſtarken Zumuthung, welche die Methode Tillichs frühe ſchon an die geiſtige Kraft der Schüler ſtellt, mag dieſe Warnung wohl begründet geweſen ſein, iſt aber bei dem jetzigen Verfahren ganz überflüſſig. J. Schmid ſagt in den Elementen der Zahlenlehre, das Kind ſoll nicht geſetzmäßig und regelmäßig anfangen rechnen zu lernen vor ſeinem 7. und

8. Jahr oder vor ſeiner gewöhnlichen Schulzeit. Peſtalozzi beſtimmte das 6. oder 7. Lebensjahr, d. h. den gewöhnlichen Anfang der Schulzeit dafür und dies iſt auch jetzt die gewöhnliche Praxis, die ihre volle Berechtigung darin findet, daß das Rechnen nicht bloß für die ſpätern Schuljahre ein vortreffliches Mittel der Verſtandesbildung iſt, ſondern daß ſich ſeine erſten einfachen und anſchaulichen Uebungen auch ganz beſonders für die unterſte Stufe des Unterrichts eignen. — Die Zeitbeſtimmungen für die einzelnen Abſchnitte des Unterrichtscurſus weichen ebenfalls von einander ab und können, wegen der Verſchiedenheit der Verhältniſſe, auch nicht in allgemein gültiger Weiſe feſtgeſetzt werden. Grube beſtimmt für den Zahlenraum von 1—10 in gewöhnlichen Schulen das ganze erſte Jahr, für 10—100 das 2. J., 100—1000 das 3. J., und zwar für das erſte Vierteljahr allſeitiges Anſchauen der reinen, für das zweite, der angewandten Zahl, für das dritte und vierte, die 4 Species in benannten und unbenannten Zahlen in beliebigem Zahlenraum; für das 4. J. das Rechnen mit Brüchen und zwar im 1. Semeſter allſeitiges Anſchauen des Bruches, im zweiten ſeine 4 Species. Nach dieſer Anordnung bleiben alſo noch 4 Jahre für die Decimalbrüche und die verſchiedenen praktiſchen Rechnungsarten. Stubba braucht für den Zahlenkreis von 1—10 ½ J., 10—100 ein ganzes J. und 1½ J. für beliebige hohe Zahlen; 1 J. für benannte Zahlen und 2 J. für die Grundrechnungen mit Brüchen, was doch zu hoch gegriffen ſcheint, ſelbſt wenn man noch die Decimalbrüche dazu nimmt. Auf den Stoff, den Grube in 4 Jahren durcharbeitet, verwendet Stubba 6 Jahre, womit im ganzen auch die Feſtſetzungen von Golzſch harmoniren; für die angewandten Aufgaben bleiben dann noch 2 volle Jahre, die um ſo mehr hinreichen dürften, als die früheren Stufen nicht nur eine ganz ſichere Grundlage bilden müßen, ſondern von Anfang an den Schüler in der Auflöſung von Regeldetri-Aufgaben geübt haben. Die letzte Zeitbeſtimmung endlich betrifft die Zahl der Schulſtunden, welche auf das Rechnen zu verwenden ſind. In der peſtalozziſchen Schule, wo man demſelben in Beziehung auf Bildungswerth die erſte Stelle einräumte, mußte es natürlich auch mit einer dieſer Auffaſſung entſprechenden Stundenzahl bedacht werden. Gruner ſagt in ſeinen Briefen aus Burgdorf, S. 378: „Eine Stunde oder ein paar des Tages nach Peſtalozzis Methode mit den Tabellen zuzubringen nützt nichts," wenn nämlich nicht alles in peſtalozziſchem Geiſt behandelt werde, und daraus geht hervor, daß man täglich wenigſtens 1—2 Stunden rechnete. Prof. Lindner verlangt wenigſtens 4—6 Stunden in der Woche und erinnert an Leſſings Ausſpruch: „Das Mittel, wodurch man in allen Wiſſenſchaften und Künſten feſt, ſicher und geſchickt werden kann, liegt darin, daß man einen Gegenſtand unausgeſetzt eine Zeitlang ausſchließlich bearbeitet." So wahr dieſer Ausſpruch für Männer und gereiftere Schüler iſt, ſo wenig paßt er für jüngere Kinder, deren geiſtige Entwicklung durchweg einen angemeſſenen Wechſel, wie im Spiel, ſo auch im Lernen fordert. Sieht man die Lectionsplane von Latein- und Realſchulen durch, ſo findet man, wie natürlich, die Claſſen von 6—8 Jahren am reichlichſten, gewöhnlich mit 4—6 Stunden bedacht; in den höheren Claſſen finden wir in Realſchulen 4—6 St., in lateiniſchen 2—4 und zwar von 8—10 Jahren 3 oder 4 St.; von 10—14 J. aber meiſtens 2, in manchen auch durchlaufend 3 Stunden. Wird der Unterricht durchweg planmäßig ineinandergreifend in tüchtiger Weiſe ertheilt, ſo mögen 2 St. genügen; aber man wird dabei nicht umhin können, wenigſtens in den höheren Claſſen immer ein paar Hausaufgaben von einer Lection zur andern zu geben. 3 Stunden ſcheinen indeſſen allen billigen Anforderungen mehr zu entſprechen als 2. Auch Grube ſetzt zur Erreichung ſeines Ziels für die 4 Elementarjahre von 6—10 J. 3 Stunden feſt; um ſo mehr dürfte dieſe Anzahl für die folgenden Claſſen bis zum 14. J. genügen, auch wenn man eine davon ausſchließlich für das Kopfrechnen verwendet.

Wildermuth.

Rechenmaſchine, ſ. Rechnen.

Rechenſchaftsbericht, ſ. Schulbericht.

Rechenſtäbe, ſ. Rechnen.

Rechtſchreibung*), mit griechiſchem Namen Orthographie, iſt eine grammatiſche Disciplin und bezeichnet die Lehre von der Verwendung der Buchſtaben zur Darſtellung des Lautes in der Schrift. Das Ziel der Orthographie iſt, die Qualität und die Quantität des Lauts und den Accent des geſprochenen Wortes möglichſt genau in der Schrift widerzugeben. Wenige halten dieſes Ziel feſt im Auge, noch ſeltener wird es erreicht. Meiſt wird in der Schrift nur die Qualität des Lautes mehr oder weniger genau bezeichnet, die Quantität ſelten und unvollſtändig, der Accent faſt nie.

Der Fundamentalſatz der Lautbezeichnung iſt, daß jeder einzelne Laut mit einem beſondern Zeichen widergegeben werde und daß jedes Zeichen nur den einen Laut vertrete. Keine Schrift irgend eines Volkes iſt aber, ſo weit wir wißen, dieſem theoretiſchen Grundſatze durchaus gefolgt. Schon von anfang an hatte die Schrift verſchiedene Mängel und Gebrechen. Dieſe muſten ſich mit der Zeit ſteigern, je mehr die Schrift ſich fixierte und beſtändig blieb, während anderſeits der lebendige Laut mit der Sprache in einer fortdauernden Entwickelung begriffen und manchfachen Wandelungen unterworfen iſt. So ergeben ſich zwei Principien der Rechtſchreibung: das eine ſchließt ſich dem lebendigen Laut an („Schreib, wie du ſprichſt!", das phonetiſche Princip), das andere hält die einmal fixierte und geſchichtlich überlieferte Schreibung feſt, mag auch der Laut im Verlaufe der Zeit ſich verändert und von dem urſprünglich den Laut mehr oder weniger vertretenden Zeichen ſich entfernt haben (hiſtoriſches Princip). Keines dieſer Principien iſt in der jetzt üblichen Schreibung irgend einer Sprache durchgeführt. Vielmehr ſucht man überall eine bald mehr dieſem, bald mehr jenem zuneigende Vermittelung. Als Leitſtern für dieſe vermittelnde Methode hat man neuerdings in der deutſchen Grammatik das Princip der Reflexion, des Sprachbewuſtſeins genannt und als Aufgabe derſelben bezeichnet, „vorzüglich die Ableitung und Verwandtſchaft der Wörter und Wortformen feſtzuhalten und zum Bewuſtſein zu bringen". Damit wird aber in die Orthographie ein fremdes Element und neue Geſichtspuncte eingeführt, was zur Vereinfachung und Aufklärung der ſchwierigen Aufgabe nicht dient. (Hiernach müſte man nicht nur Hoffnung [mit ff], ſondern auch Kunſt [mit nn] ſchreiben und dergl.)

Von den romaniſchen Sprachen haben einige einen beſondern Anlauf genommen, um die antiquierte Schreibung dem Laute wider anzunähern und den Schwankungen durch feſte Regel ein Ziel zu ſetzen. Die als Sprachautoritäten anerkannten Akademieen, die der Crusca in Florenz und die königliche Akademie in Madrid, haben hierbei wohlthätig gewirkt. Die franzöſiſche Akademie in Paris, wiewohl in dem centraliſierten Lande mit großer Machtfülle ausgeſtattet, hat nicht gewagt, in dem Grade mit der herkömmlichen Schreibung zu brechen, wie ihre Schweſtern in Florenz und Madrid, und ſo iſt der franzöſiſchen Orthographie noch eine große Laſt bedeutungsloſer Buchſtaben hängen geblieben, welche Leſen und Schreiben unnöthig erſchweren. Die germaniſche, conſervativere und bedächtiger vorgehende Natur hat ſich gleichfalls ſo durchgreifende Schritte nicht erlaubt, wie die ſüdromaniſchen Völker, wenigſtens haben einzelne mahnende Stimmen keine dauernde Nachfolge finden können. In keiner germaniſchen Sprache aber iſt das hiſtoriſche Princip der Schreibung ſo beharrlich feſtgehalten, wie im Neuengliſchen. Der Laut iſt in dieſem Idiom allmählich ſo weit vom Schriftzeichen abgewichen, daß die Leſung des Engliſchen nach den gegebenen Zeichen eine äußerſt ſchwierige wird und die Orthoepie, die Richtigkeit der Ausſprache, die Thätigkeit der Grammatiker und der Lexikographen in ganz beſonders hohem Grade in anſpruch nimmt. Das Bedürfnis einer Vereinfachung der Schreibung wird denn

*) Obigen Artikel laſſen wir, um die Anſichten des Herrn Verfaſſers an Beiſpielen zu veranſchaulichen, ſeinem Wunſche gemäß ausnahmsweiſe genau nach ſeiner Rechtſchreibung abdrucken.
D. Red.

auch in England manchfach gefühlt und hat verschiedene Vorschläge hervorgerufen, die aber alle bis jetzt einen irgend bedeutenden Erfolg noch nicht gehabt haben. Die niederländische Schreibung zeichnet sich durch Bestimmtheit und Consequenz aus und folgt, ohne mit der Geschichte ganz zu brechen, im wesentlichen dem phonetischen Princip. Die lange bestandenen provinciellen Unterschiede der Schreibung zwischen Holland und Belgien haben 1864 eine erfreuliche Ausgleichung gefunden.

Die neuhochdeutsche Orthographie schloß sich zunächst an die neuhochdeutsche Schriftsprache d. h. die Sprache der kaiserlichen Reichskanzlei an. Aber es lag in der Natur dieser Sprache, die keinen festen Dialekt widergab, sondern aus verschiedenen entlehnend über allen zu stehen suchte, daß manches in ihr unsicher bleiben muste, und diese Unsicherheit spiegelt sich von anfang an in der neuhochdeutschen Schreibung. Dazu kommt, um die Verwirrung zu steigern, abgesehen von den Zeiten des Verfalls, die zumal im 17ten Jahrhundert wie über das Vaterland überhaupt, so auch über Sprache und Schrift hereingebrochen sind, der Zwiespalt, in welchen naturgemäß im Verlauf der Zeit die hergebrachte und stabilere Schreibung mit dem sich fortbildenden wechselnderen Laut gerathen muste. Der alte Buchstabe deckte oft nicht mehr den neuen Laut und es trat das Bestreben ein, das Zeichen dem Laute wider näher zu bringen. Diß ist in vielen Fällen geschehen, meist aber ohne Consequenz und ohne Verständnis der Sache im Ausgange und ohne Consequenz in der Durchführung. So sind wir allmählich in Deutschland bei einem Zustande angelangt, den J. Grimm, unser gröster Grammatiker, als Wust und Unflath, als eine ungefüge Verhüllung und Entstellung der Gliedmaaßen unserer Sprache bezeichnet.

Es fragt sich nun, wie zu helfen ist. Oder: soll überhaupt geholfen werden? Soll man nicht diese ganze Sache lieber unerörtert laßen als eine unwichtige, unbedeutende? Das letztere ist allerdings die Ansicht vieler, welche die Beschäftigung mit diesem Gegenstande schlechtweg in das Gebiet müßiger Pedanterei zu verweisen geneigt sind. Gewiss haben diese Oberflächlichen Unrecht, wenn auch die Geschmacklosigkeit und Eigenmächtigkeit mancher, die sich damit befaßt haben, ihrem Verfahren einen Scheingrund leihen mag. Es waltet in manchen Fällen in unserer Schreibung ein Schwanken, das sich kaum mit der Würde einer gebildeten Sprache verträgt und das auf den Fremden den Eindruck der Roheit macht, das diesem jedenfalls die Erlernung des Deutschen unnöthig erschwert, wenn es ihn nicht ganz davon abstößt. Schon diese Rücksichten machen die ernstliche Erwägung der orthographischen Gesetze und die Feststellung derselben wünschenswerth.

Wer soll nun aber diese Gesetze feststellen? In Frankreich, in Spanien, in Italien hat man gelehrte Körperschaften, die mit amtlicher Autorität bekleidet sind und welche diese Aufgabe übernehmen. Ähnliche Gesellschaften hat es auch in Deutschland gegeben; die fruchtbringende Gesellschaft in Weimar (gestiftet 1617), der pegnesische Blumenorden in Nürnberg (gestiftet 1642), die deutsch-gesinnte Genoßenschaft in Hamburg (gestiftet 1643) und andere ähnliche Vereine haben dafür gewirkt, aber ohne zusammenhängende Thätigkeit und ohne nachhaltigen Erfolg; fast alle sind längst eingegangen. Ebenso wenig haben die deutschen Akademieen der Wißenschaften in Wien, Berlin und München der Regelung der deutschen Schreibung ihre Aufmerksamkeit zugewendet, und wenn auch, so wäre zweifelhaft, ob bei der beklagenswerthen Zerrißenheit des staatlichen Lebens und der Stammeseifersucht zwischen den einzelnen Theilen der Nation ein einseitiges Vorgehen einer dieser Akademieen sich ein erfolgreiches Ansehen zu verschaffen im stande wäre.

Ebenso wenig, als eine Akademie, kommt dem, der nach einer festen Autorität sucht, irgend ein namhafter deutscher Schriftsteller zu hilfe. Luther, der an der Begründung der neuhochdeutschen Sprache einen so hervorragenden Antheil hat, ist zu alt, er war selbst nicht consequent in der Schreibung und würde überdiß confessionellen Antipathieen begegnen. Unsere grösten Classiker der Neuzeit sind theils in ihrer Schreibweise gleich-

falls schon etwas veraltet, wie Lessing, theils haben sie selbst auf die Schreibung gar nicht acht gehabt und deshalb auch keine Consequenz darin beobachtet, wie namentlich Göthe, von dem wir überdiß, da er viele seiner Werke dictierte und eine kritische Behandlung seines Textes noch nicht existiert, gar nicht immer genau wißen, wie er schrieb.

Das Bedürfnis einer Autorität in orthographischen Dingen tritt besonders fühlbar hervor in Schulen und Officinen. Es sind unerträgliche Zustände, wenn in einer Schule ein Lehrer eine Schreibung anordnet, welche der Lehrer der nächsten Stunde verurtheilt, der der dritten wider anders bestimmt, wenn in einer Zeitschrift ein Corrector so, der andere anders geschrieben haben will. So sind denn neuerdings von Schulaufsichtsbehörden und von Officinen Regulative für die Schreibung festgesetzt worden, von den Oberschulbehörden in Österreich, in Hannover 1855, in Kurhessen 1858, in Württemberg 1860, in Preußen 1862, von der großen Druckerei von Brockhaus in Leipzig 1858 u. a.

Gegen solche Bestrebungen, wenn sie intra muros bleiben und nicht mit dem Anspruche der Insallibilität die freie Forschung beeinträchtigen, ist nicht viel einzuwenden. Wenn in einer Schule orthographische Normen aufgestellt werden, nicht mit dem Anspruch, daß diß die absolut richtigen seien, sondern mit der ausgesprochenen Absicht, für den Zweck der Schule bei gleichgiltigen oder zweifelhaften Fällen dem Schwanken ein Ende zu machen, so haben die Lehrer dazu volles Recht. Bedenklicher schon ist, wenn ein mächtiger Druckherr für die von ihm angeordnete Schreibung durch den Einfluß seiner Officin Propaganda machen und den Schriftstellern seine Normen aufzwingen will; nicht jeder wird in der Lage sein, sich gegen solchen Despotismus wirksam zu vertheidigen. In einem Puncte dürften die schulmäßigen Normen, welche bisher zu tage gekommen sind, sich an den brockhausischen Regeln, denen ich sonst vielfach nicht zustimmen kann, ein Exempel genommen haben, in der Ausschließung schwankender Fälle. Es läßt sich kaum denken, wozu solche Normen in Schulen nützen sollen, wenn in vielen Fällen, wo die Entscheidung so wie so richtig ausfallen wird, d. h. wo auf beiden Seiten gewichtige Gründe stehen, denn doch keine Wahl getroffen und dem Belieben freier Spielraum gelaßen wird; es ist diß um so auffälliger, wenn wir daneben doch oft bei sehr zweifelhaften Wörtern eine kecke Entscheidung ausgesprochen sehen. Möglichste Einheitlichkeit der Schreibung sollte das Hauptziel eines Schulregulativs sein. Und, diesen Gesichtspunct weiter verfolgt, wäre es wohl auch am räthlichsten gewesen, wenn spätere Bestrebungen dieser Art, statt etwas neues zu schaffen, sich an frühere Normen möglichst unbeschränkt angelehnt hätten. Die materielle Zustimmung berufener Kritiker haben alle bisher gemachten Versuche dieser Art nicht zu gewinnen vermocht und so würde denn, so lange nicht eine für ganz Deutschland anerkannte Norm besteht, ein befehlendes Vorgehen seitens der Schulbehörden zu gunsten dieses oder jenes Regulativs entschieden zu widerrathen sein. Vereinigen sie Bestimmtheit und Mäßigung, wißenschaftliche Schärfe und Consequenz, so kann ihr Gebrauch empfohlen werden und wird sich von selbst empfehlen. Wenn aber solche Normen zum Dogma gemacht werden wollen, das jede Perfectibilität durch freie wißenschaftliche Forschung ausschließt, so ist das ganze Verfahren ein verfehltes und selbst die Steigerung der alten Verwirrung müste einem solchen geistigen Zwange unbedingt vorgezogen werden.

Daß durch die angeführten Normierungsversuche die Frage über die deutsche Orthographie noch nicht erledigt ist, zeigt schon die Verschiedenheit dieser Versuche selbst und der Umstand, daß weder die späteren sich für überflüßig hielten, noch die früheren zu den späteren übergegangen sind.

In Ermangelung durchgängig siegreicher Autoritäten bleibt also, um eine sichere Norm in der deutschen Schreibung zu erreichen, immer wider nur die wißenschaftliche Erwägung der Sache übrig, die sich, wie jede wißenschaftliche Forschung, ihre möglichst

freie Bahn wird wahren müßen. Dabei darf aber der Beſorgnis vor unbefugtem Eingriff in das Herkömmliche nicht Raum gegeben werden. Dieſe Beſorgnis hat ſich namentlich der hiſtoriſchen Schule in der deutſchen Sprachwißenſchaft gegenüber geltend machen wollen (vgl. Wolfgang Menzels orthographiſche Briefe in der Allgemeinen Zeitung vom Februar 1856). Und doch ſpricht ſich der Meiſter der deutſchen Grammatik und das Haupt ihrer hiſtoriſchen Auffaßung, J. Grimm (deutſche Grammatik 1, 2te Aufl., S. XVIII) ſehr maaßvoll ſo aus: „Wie mit der deutſchen Orthographie zu verfahren, ob ſie noch für Änderungen, nach ſo vielen widerwärtigen mit Recht geſcheiterten Verſuchen, empfänglich ſei, verdiente eigens erwogen zu werden, worauf ich mich aber hier nicht einlaße; Mittel und Wege dazu lehrt meine Darſtellung kennen. Einſichtige werden, jeden zumal gewaltſamen Neuerungen des hergebrachten in der Regel abhold, als Ausnahme die Abſchaffung eingeſchlichener Misbräuche, an die man ſich freilich auch gewöhnt hat, gerne ſehen. Gleich aller Geſchichte warnt die hiſtoriſche Grammatik vor freventlichem Reformieren, macht uns aber Tugenden der Vergangenheit offenbar, durch deren Betrachtung wir den Dünkel der Gegenwart mäßigen können."

Von neueren Grammatikern, welche die deutſche Orthographie behandelt haben, ſind beſonders zu nennen: K. Weinhold (über deutſche Rechtſchreibung, 1852), L. Ruprecht (die deutſche Rechtſchreibung vom Standpunct der hiſtoriſchen Grammatik beleuchtet, 1854 und ſpäter), K. G. Andreſen (über deutſche Orthographie, 1855), R. v. Raumer (über deutſche Rechtſchreibung, 1855), G. Michaelis die Vereinfachung der deutſchen Rechtſchreibung, 1856), O. Vilmar 1856, D. Sanders 1856 und 1866.

Faßen wir die Principien ins Ange, welche bei Feſtſtellung der Orthographie leiten müßen, ſo ſteht obenan das Herkommen und der Gebrauch. Es iſt nicht zu miskennen, daß wir eine in allen weſentlichen Puncten gleichförmige und allgemein anerkannte Rechtſchreibung in der That beſitzen, und der Werth dieſer Gemeinſamkeit wird nicht hoch genug angeſchlagen werden können. Gerade darauf beruht ja die leichte Wirkung der Schrift in den weiteſten Kreiſen. Eine Störung dieſer Harmonie wird den Zweck der ſchriftlichen Darſtellung überhaupt leicht beeinträchtigen und zunächſt auf den Urheber ſelbſt nachtheilig zurückwirken. Es ergibt ſich daraus die Pflicht gröſter Behutſamkeit in Antaſtung der herkömmlichen Schreibweiſe. Der Einzelne wird ſich eine Abweichung nur geſtatten dürfen, wenn die Schreibung auf entſchiedenem Misverſtändnis oder Irrthum beruht oder zu irrthümlicher Auffaßung des Lautzeichens Veranlaßung geben muß. Mag es auch noch ſo klar am Tage liegen, daß es vom Übel iſt, wenn wir in der Schrift für mehrere einfache Laute doppelte, ja dreifache Zeichen verwenden (ch, th, ß, ſch, ie), was man gewiſs ſchon des Zeitaufwands wegen beklagen darf, ſo wird man doch davon abzuweichen anſtand nehmen. Zu Abwendung von Misverſtändnis aber empfiehlt ſich z. B., auch dem gewöhnlichen Gebrauche entgegen, Wirt, bewirten, Turm ohne h zu ſchreiben, weil ſonſt das th in deutſchen Wörtern immer die Länge des benachbarten Vocals anzeigt. Man wird ferner niemand tadeln dürfen, der auch gegen vielfachen Gebrauch Sindfluth ſtatt Sündfluth, oder der dauen, Dauwetter, aufdauen ſtatt thauen u. ſ. w. ſchreibt, weil dieſes Wort, ganz wie verdauen, nichts mit dem Thau (ros) zu ſchaffen hat, wie denn auch verwandte Idiome dieſe beiden ähnlichen, aber logiſch gar nicht zu vermengenden Wortſtämme ſtreng auseinander halten: engliſch thaw dauen, dew der Thau. Übrigens handelt es ſich in dieſem und ähnlichen Fällen zunächſt nicht um die Schreibung, ſondern um das Wort und den Laut ſelbſt. Wer einſieht, daß das Eis nicht aufthaut, ſondern aufdaut, daß man wohl mit einer Würde bekleidet, inveſtiert werden kann, nicht aber ein Amt wie mit einem Rocke bekleidet, ſondern das Amt führt, leitet, begleitet, der wird betreffenden Falls nicht aufthauen oder bekleiden ſprechen und folgerichtig ſich auch durch keine orthographiſche Autorität der Welt beſtimmen laßen, wider Sinn und Verſtand ein Wort zu ſchreiben, das ſeinem Ideenkreiſe für jetzt ganz ferne ligt, an das er nicht denkt

und das er nicht ſpricht. Ebenſo iſt die Frage, ob Faßnacht oder Fasnacht geſchrieben werden ſoll, nicht eine Frage der Orthographie, ſondern der Etymologie.

Dergleichen Abweichungen vom Uſus werden aber nur in ſehr wenigen Fällen erforderlich ſein und durch ſolche Fälle kann der allgemeinen Regel kein Abbruch geſchehen, wornach das feſte Herkommen als oberſte Norm für die Schreibung zu betrachten iſt.

In vielen Fällen aber iſt die Schreibung durch das Herkommen nicht geſichert, vielmehr herrſcht Schwanken; und ſoll hier, wie billich, eine Entſcheidung getroffen werden, ſo wird zunächſt das phonetiſche Princip Platz greifen, der Grundſatz, dem Laute ſo viel möglich das Schriftzeichen anzugleichen. Beſtehen in einem Worte zwei oder mehrere Schreibungen neben einander, ſo wird in der Regel diejenige den Vorzug verdienen, welche den richtigen hochdeutſchen Laut am treueſten widergibt.

Manche Schwankungen der neuhochdeutſchen Schreibung rühren von Verſchiedenheiten im Laute her, die zum theil provincieller Art ſind; z. B. Schmied ſchwankt im Singular zwiſchen Kürze und Länge, während im Plural die Länge Schmiede allgemein gebräuchlich ſcheint. Ähnliches Schwanken zeigt ſich bei dem Diphtong ai, der in Norddeutſchland ein weit ausgedehnteres Gebiet hat, als im Süden, wo ei und ai noch getrennt gehalten werden, ai = mittelhochdeutſch ei, ei = mittelhochdeutſch i. Schwäbiſche Schreiber ſetzen riet ſtatt ritt, grieſ ſtatt griff und dgl. Auf Provincialismen aber darf ſich die phonetiſche Schreibung des Hochdeutſchen keinesfalls erſtrecken.

In dritte Linie ſtellen wir das hiſtoriſche Princip, wornach die frühere Schreibung und die Abſtammung der Wörter zur Norm auch für die jetzige Schreibung genommen wird. Die Anwendung dieſes Princips d. h. das Zurückgehen auf alte Regeln der Schreibung und auf Verhältniſſe der Etymologie wird in allen Fällen gerechtfertigt ſein, wo keine feſte Regel hergebracht iſt und wo auch der lebendige Laut mit der älteren Weiſe nicht im Widerſpruch oder Misverhältnis ſteht. Für unzuläßig wird daher z. B. die Schreibung Helle (orcus) ſtatt Hölle, Wirde (dignitas) ſtatt Würde zu halten ſein, denn wenn auch die Geſchichte der Sprache unzweifelhaft für Helle und Wirde ſpricht, ſo iſt doch dieſe Schreibung entſchieden außer Gebrauch gekommen und ſtellt nicht mehr den auch durch die Reime der beſten Dichter ſanctionierten Laut dar. Wo dagegen für einen und denſelben Laut mehrere Zeichen in anerkanntem Gebrauche ſind und der Laut durch keine der Schreibungen, zwiſchen welchen der Uſus ſchwankt, beeinträchtigt wird, tritt die Entſcheidung nach der Geſchichte in ihr Recht. So z. B. bei dem Unterſchied von s, ſſ, ß.

Ein anderer Fall, wo das Zurückgehen auf die frühere Schreibung zu empfehlen ſein möchte, iſt folgender. Unter die Pedantereien unſerer Schreibung gehört das Streben, gleichlautende, aber verſchiedenes bedeutende Wörter verſchieden zu ſchreiben. Sind ſolche Wörter etymologiſch verſchieden, wie ſeyn und ſein, war in warnehmen und wahr = verus, malen (pingere) und mahlen (molere), ſo hätte diß noch einen Scheingrund, wiewohl auch hier die alte Sprache ohne Nachtheil nicht unterſcheidet; ſchwer zu rechtfertigen ſind andere Fälle, wo auch die Abſtammung keinen Unterſchied an die Hand gibt z. B. wider = gegen und wieder = rursus. Wo die geſprochene Rede im Laute keinen Unterſchied macht, braucht auch die Schrift keine Unterſchiede zu bezeichnen. Will man wider und wieder trennen, ſo ſollte nur nach dem wirklichen Laute unterſchieden, i für die Kürze, ie für die Länge geſetzt werden, alſo wieder einmal, wieder den Feind, widerſtreben, widerholen u. ſ. f. Da man diß nicht gerne thun wird, ſo wäre hier die hiſtoriſche Schreibung „wider“ für alle Fälle zu rathen. Wird ja doch auch ſonſt i für den langen Vocal gebraucht; Bibel, Biber, Igel, mir u. ſ. w.

Unter den neueren Orthographen haben ſich auf ſeite des phonetiſchen Princips beſonders G. Michaelis, auf ſeite des hiſtoriſchen K. Weinhold, O. Bilmar und K. G. Andreſen geſtellt; J. Hoffmann, B. Ruprecht, Sanders und R. v. Raumer ſuchen beide zu vermitteln und hängen im weſentlichen dem Herkommen an.

Es mögen nun noch einige Fälle abweichender Behandlung besonders hervorgehoben werden!

Eine Unvollkommenheit unserer Schreibung ist der Gebrauch verschiedener Zeichen für einen und denselben Laut. So y neben i, so ph, f, v; allmählich hat man y und ph auf Fremdwörter eingeschränkt. Auch diese der Geschichte der Sprache entnommene Norm ist zu billichen.

Genaue und durchgängige Bezeichnung der Quantität wäre auch darum sehr wünschenswerth, weil gerade in diesem Puncte provincielle Verschiedenheiten sich bemerklich machen z. B. in Magd, Klafter, Harz, Krebs, düster, Rüster. Wenn aber der Gebrauch eine durchgreifende Maaßregel dieser Art nicht gestattet, so sollten wenigstens die im Herkommen gegebenen Bezeichnungen, z. B. die der Kürze durch Verdoppelung des folgenden Consonanten, dankbar angenommen und festgehalten werden.

Neuerdings wird empfohlen, in schwankenden Fällen die Bezeichnung der Länge zu unterlaßen, also zu schreiben Feme, gären, gebären, malen (pingere), Willkür, Märe, Walplatz, insbesondere wenn sich h an t anlehnt, wie in Monat, Heimat, Armut, Glut, Blut. Ja R. v. Raumer will das auslautende th überall durch t ersetzen, also Mut, Not, Wut. Der Usus wird wohl mit Recht dieser Neuerung entgegentreten, zumal dadurch Unsicherheiten entstehen; Wert (insula) würde mit Werth (valor) zusammenfallen.

Aus demselben Grunde sollte, wo sie üblich ist, die Längebezeichnung durch Verdoppelung des Vocals oder einen eingeschobenen Buchstaben wie e oder h festgehalten werden. Im allgemeinen freilich sind diese Bezeichnungen der Quantität vom Übel, denn abgesehen von ihrer Unsicherheit, Zweideutigkeit und Inconsequenz machen sie das Schreiben schwerfällig, während die gute Schreibung darnach trachten muß, die Sprachlaute mit den einfachsten Mitteln in der Schrift widerzugeben. Besäße man also gesetzgeberische Autorität, so würde festzustellen sein, daß die Kürze des Vocals unbezeichnet bleibt, die Länge aber durch ein Zeichen über dem Vocal, etwa ^, überall angegeben wird. So lange aber diß nicht von einer anerkannten Autorität bestimmt ist, dürfen wir nicht der Bequemlichkeit des Schreibens zu lieb auf die jetzt gebräuchlichen Bezeichnungen der Quantität verzichten.

Die Länge des i wird wohl durch ein beigefügtes e bezeichnet. Historisch erklärt sich diß daraus, daß der mittelhochdeutsche Diphthong ie in vielen Fällen im Neuhochdeutschen in langes i übergegangen ist. Besonders häufig tritt dieses ie in Infinitivendungen ein; die Geschichte und die Analogie sonstiger Lautbezeichnung sprechen dafür, diese Endungen durchgängig ieren, nicht iren zu schreiben; es ist baare Willkühr, aus der Menge von Wörtern dieser Art ein schwaches Halbdutzend herauszugreifen und ihnen ie zuzuerkennen, während den andern nur i gegönnt sein soll. Man hat (Michaelis, die Vereinfachungen der deutschen Rechtschreibung S. 27 ff. Deutsche Vierteljahrsschrift 1863, 4, 185 f.) zur Vertheidigung des bloßen i anführen wollen, daß das mittelhochdeutsche ie nur auf Verba der ersten französischen Conjugation sich beziehe; ganz irrig, das Mittelhochdeutsche macht solchen Unterschied nicht; weiter, daß im Deutschen gedehnter Vocal nur der Stammsilbe zukomme; gleichfalls unrichtig und hier doppelt unzutreffend, als es sich um romanisierte Wortbildungen handelt, welche in romanischer Weise den Hochton nicht auf der ersten Silbe tragen, sondern gerade auf dem ie, welches ebendamit auch zu der Länge doppeltes Recht hat. Und wäre denn der Vocal i in diesen Formen nicht mehr „gedehnt," wenn ein Schulcollegium beschlöße, das herkömmliche e in diesen Formen zu tilgen? So haben sich denn auch die bedeutendsten grammatischen Autoritäten, ja die Anhänger ganz verschiedener orthographischen Standpuncte, mit Ausnahme der extremen Phonetiker, gegen iren und entschieden für ieren ausgesprochen, J. Grimm, R. v. Raumer, J. Hoffmann, L. Ruprecht, K. G. Andresen, D. Sanders, Bernaleken.

Einen Hauptstreitpunct der deutschen Orthographen bildet die Anwendung und Unter-

scheidung von ſ, ſſ und ß. Das einfache ſ, im Silben- oder Wortschluße s geschrieben, steht anerkanntermaaßen überall da, wo auch die ältere Sprache s hat. ß steht oft da, wo das Alt- und Mittelhochdeutsche z, das Gothische t setzt; so zum Beispiel unangefochten in Fuß, Buße, außen u. s. w. Jenes altdeutsche z zeigt nun aber schon in der mittelhochdeutschen Periode vielfach eine Neigung, in einfaches s überzugehen, und so sind denn zumal viele auslautende z, wie die Neutralendungen, im Neuhochdeutschen zu s geworden, gutes, das, bis, aus, Verweis und dgl. Alle diese ß aus etymologischen Rücksichten zurückzuführen, haben zwar einige versucht (z. B. Leo, Weinhold); aber es ist kein genügender Grund vorhanden, etwas völlig außer Gebrauch gekommenes wider hervorzurufen, wo die Unterscheidung des Lautes keine Nöthigung bietet. So wird man denn auf die Schreibung guteß und schöneß, eß und auß, verzichten müßen. Bei Obßt, Kreiß, Looß schwankt noch der Usus zwischen s und ß, und es mag hier dem Historiker verstattet bleiben, an dem geschichtlichen ß festzuhalten. Weniger üblich ist dagegen Krebß, Ameiße, Samßtag, Erbße und a. geworden. In vielen Fällen hat sich aber das alte ß unangetastet erhalten und wird beizubehalten sein, so lange nicht unsere deutsche Schreibung eine durchgreifende Reform auf grund des phonetischen Princips erfahren wird, bei welcher denn die radicale Beseitigung aller ß erfolgen müste.

Schwierig ist aber die Gemination von ß, weil der Buchstabe ein aus ſ und z combiniertes Doppelzeichen ist und also eben so wenig doppelt geschrieben wird, als ch in lachen oder sch in haschen. Im Auslaut nimmt nun daran niemand Anstoß; man schreibt goß, Schloß, Faß, muß und dgl. auch nach kurzem Vocal. Im Inlaut aber meinen manche, ß genüge nicht, um die Kürze des vorhergehenden Vocals anzuzeigen, während doch nicht nur vor ch und sch, sondern auch in vielen andern Fällen die Vocalkürze unbezeichnet bleibt; man setzt also ſſ statt ß (Wasser, hassen, gossen, rissen). Dieses Verfahren hat allerdings den Vortheil der genaueren Quantitätsbezeichnung für sich; auch ist nicht zu leugnen, daß im Laute jetzt kein Unterschied zwischen ſſ und ß vernommen wird, wiewohl der Unterschied keineswegs so ganz entschwunden ist, wie manche Anhänger des ſſ meinen oder vorgeben; ist er doch noch im Schwäbischen fast durchgängig insoferne gewahrt, als der Schwabe ßt und ſt nie verwechselt (i laß, du leſcht d. h. lä[ß]ſt, er leßt; faſcht pane, aber faßt prehendit, groß neben dem Superlativ graeſcht d. h. grö[ß]ſt u. ſ. w.). Für den Gebrauch von ſſ statt ß in den angegebenen Fällen haben sich denn auch J. Grimm im deutschen Wörterbuch und R. v. Raumer entschieden. Da aber durch diese Abweichung vom geschichtlich begründeten doch ein erheblicher Vortheil nicht erreicht wird, darf man wohl den andern (O. Bilmar, Hoffmann, Ruprecht) die Beibehaltung des ß nicht verargen. Wer indeſs statt ſchloßen ſchloſſen schreibt und statt Schlößer Schlöſſer, der sollte auch consequent nicht Schloß und ſchloß schreiben, sondern Schloſs, nicht daß, sondern daſs. In keinem Falle darf, wer ſſ an die Stelle von doppeltem ß setzt, bißen, genoßen, goßen, ríßen, ſchoßen, ſchloßen, ſchreiben, wie in den Stuttgarter Regeln mit provinziell schwäbischer Verkennung der Vocalkürze verlangt wird. Wenn der Historiker nach dem eben gesagten dem Phonetiker unter Umständen ſſ statt verdoppelten ß gestatten wird, wie er s in unzähligen Fällen statt der historischen ß gestatten muß, so kann doch in keinem Falle umgekehrt dem Misbrauch beigepflichtet werden, daß statt des geminierten s (ſſ oder ſs) ß gesetzt und z. B. Proſeßor, Aßistent, deßhalb, Roß, Verhältniß u. dgl. gesetzt werde. Entweder muß in diesen Fällen die Verdoppelung überhaupt unterbleiben, wie diß bei deshalb, misverſtehen, muſte, bewuſt und dgl. und in minder betonten Schlußſilben wie Verhältnis unbedenklich geschehen kann, oder muß im Inlaut ſſ (Aſſeſſor), im Auslaut ſs (Kuſs, Roſs) gesetzt werden.

Eine Plage für die Lehrer der Rechtschreibung, und eine recht unnöthige, ist der Satz, daß die Substantive, welche trotz aller Betheurungen doch entschieden nicht immer die Hauptwörter im Satze sind, mit großen Anfangsbuchstaben geschrieben werden.

Keines der großen Culturvölker der Welt hat je dieſe pedantiſche Abgeſchmackheit geübt, und wo ſie verſucht wurde, hat man ſie mit richtigem Tacte nach kurzem wider fallen laßen. Große Anfangsbuchſtaben gebühren dem Anfang der Sätze, der Rede, der Verszeilen oder Versglieder, dann vornehmlich den Eigennamen. Der Gewinn ſicherer Unterſcheidung ſonſt gleichlautender Wörter tritt bei der Seltenheit wirklich erheblicher Fälle dieſer Art gegen die offenbaren Nachtheile und die große Beſchwerde dieſes Erbtheils der ſchlimmſten Periode unſerer Sprachgeſchichte ſo ſehr in Hintergrund, daß es als verdienſtlich gelten muß, auf die Abſchaffung dieſes Misbrauchs hinzuarbeiten. Nicht zu überſehen iſt, daß dieſe Überwucherung der Majuskel nie ganz durchgedrungen iſt. Immer ſind auch in Deutſchland Bücher gedruckt worden, welche den Misbrauch von ſich fern hielten, auch außer den Geſangbüchern, welche erſt neuerdings ſich da und dort den Vortheil entgehen laßen, dadurch die Gliederung der Strophe wirkſam zu bezeichnen. Auch iſt die bekanntlich durch Unverſtand allmählich eingerißene Regel nicht conſequent durchgeführt worden; eine Menge ſubſtantiviſch gebrauchter Wörter, zumal pronominale, ſchreibt niemand mit der Majuskel; viele Subſtantive, zumal pronominale und adverbiale, erhalten ſie ebenſo wenig. Wenn wir auch die gewünſchte allgemeine Abſchaffung der Majuskel beim Anlaut der Subſtantive in die Kategorie der Fälle ſtellen, welche ohne gemeinſame Verabredung oder Anordnung einer anerkannten Autorität nicht werden durchgeführt werden können, ſo iſt es doch Aufgabe des erleuchteten Orthographen, auf dieſes Ziel hinzuarbeiten und für jetzt ſchon den Raum und Zeit verſchwendenden Gebrauch der Majuskel möglichſt zu beſchränken, in ſchwankenden Fällen aber ſtets zu gunſten der Minuskel zu entſcheiden, alſo bei allen adverbial gebrauchten Subſtantiven (zurück, trotz, flugs, im ganzen, uhr, mal, theils, wegen), bei allen Adjectiven (preußiſch, lutheriſch; die Bildungen auf er, wie Stuttgarter, Berliner u. dgl. gehören nicht zu den Adjectiven); die Majuskel bleibe auf Satz-, Rede- und Versanfänge, Eigennamen und Titulaturen beſchränkt und kann dann eben deshalb in Ausnahmen zur Hervorhebung einzelner Wörter mit um ſo größerem Erfolg verwendet werden.

Zur Orthographie wird häufig auch die Lehre von der Interpunction gerechnet, ein Gebiet, auf welchem in deutſchen Schriften womöglich noch größere Willkühr herrſcht, als im Gebrauche der eigentlichen Buchſtaben. Die übermäßig häufige Verwendung der Scheidezeichen hat eine Reaction hervorgerufen, die jetzt die Leſung erſchwert und unſicher macht.

Unzweifelhaft iſt zu wünſchen, daß, wenn einmal die Zeit eines einträchtigen Zuſammenwirkens der deutſchen Hauptſtämme zur Fixierung der gemeinſamen Orthographie gekommen ſein ſollte, nur auf grund des phonetiſchen Princips vorgegangen, und, ohne Rückſicht auf das hergebrachte an den Hauptſätzen feſtgehalten werde: einfaches Zeichen für einfachen Laut! Entfernung aller mehrdeutigen Zeichen! gleichförmige Bezeichnung der Länge, am beſten durch den Circumflex! Bezeichnung der Betonung, wenn ſie nicht auf die erſte Wortſilbe fällt! Beſchränkung des Gebrauchs der Majuskel nach dem allgemein europäiſchen Uſus und dgl. Einen ſehr anerkennenswerthen Verſuch zu gemeinſamer Verſtändigung hat nach einer Mittheilung in der deutſchen Vierteljahrsſchrift von 1863, H. 4, S. 181 ff. die württembergiſche Regierung im Jahre 1861 unter den Auſpicien des Herrn Cultminiſters D. v. Golther gemacht; es iſt nicht die Schuld Württembergs, wenn die Anregung bis jetzt keinen Erfolg gehabt hat. Solange eine ſolche durchgreifende Reform nicht möglich iſt, kann die deutſche Schreibung nur aus einer Reihe von Compromiſſen zwiſchen dem Herkommen, dem phonetiſchen und dem hiſtoriſchen Princip beſtehen. Eine ausſchließliche Hinneigung zu einem dieſer drei Factoren wird nie auf ausgedehntere Zuſtimmung rechnen können.

A. v. Keller.

Rechtsgefühl, Selbſthülfe. Das Recht wurzelt in der moraliſchen Natur des Menſchen, ja es iſt eine Grundbedingung des ſittlichen Lebens überhaupt, da dieſes

ein Leben in der Gemeinschaft ist und ohne Anerkennung der Wirkungssphäre des Einzelnen, die ihm als sittlicher Persönlichkeit zukommt, auch kein Zusammenwirken zu gemeinsamen Zwecken möglich ist. Selbst die Wilden, soweit sie ein Gemeinschaftsleben haben, müßen gewiße Rechte feststellen und anerkennen; die Hütte des einen darf nicht beliebig von einem anderen in Besitz genommen, das Wild, welches der eine erlegt hat, nicht vom anderen verzehrt werden. Eine Gemeinschaft ohne alles Recht wäre ein Krieg aller gegen alle, mithin die Negation ihrer selbst.

Es ist bereits im Artikel „Eigenthumstrieb" hervorgehoben worden, wie mit dem Erwerb von Eigenthum auch das Rechtsbewußtsein sich bildet, und wie beides in und miteinander sich entwickeln soll. Der Mensch kann sich nur sittlich wirksam erweisen, wenn ihm gestattet wird, seine Kräfte frei zu gebrauchen und das Ergebnis seiner Thätigkeit und Arbeit, sowie alle die Güter, welche der Verkehr mit anderen oder ein glückliches Geschick ihm zuführt, nach Gutdünken zu verwenden. Indem ihm hierdurch sein Lebenskreis sicher gestellt wird, entsteht zugleich für ihn die Pflicht, die Sphäre des anderen in gleicher Weise zu achten, da jeder für seine Person dasselbe Recht in Anspruch nehmen darf. „Was du nicht willst, daß dir die Leute thun sollen, das thue ihnen auch nicht." So wahrt das Recht die persönliche Würde des Einzelnen und fügt ihn zugleich in ein Gemeinschaftsleben ein, dem er verpflichtet ist. Wer das Recht beugt oder mit Füßen tritt, begeht zugleich ein Attentat auf die menschliche Persönlichkeit und die sittliche Ordnung, da er das Band derselben zerreißt. Daher der Unwille, der Zorn, die tief innerliche Erregung, wenn ein wohlbegründetes Recht verachtet oder vernichtet wird, jene Stärke des Affects, der schon das Kind durchschüttert, wenn sein gutes Recht durch willkürliche Gewalt verletzt wird. Kommt ein anderes, es von seinem Platze bei Tisch oder in der Schule zu verdrängen, so wehrt es sich mit Hand und Fuß gegen diesen Eingriff in sein Recht, es geräth in Zorn und vergießt Thränen des Schmerzes gerade so, als wenn ich ihm den Apfel, den es verzehrt, aus dem Munde und das Spielzeug, das es bekommen hat, aus der Hand riße. Verspreche ich ihm, wenn es seine zwei Stunden fleißig lernen würde, einen gemeinsamen Spaziergang, mache mich aber trotzdem allein auf den Weg: so empört sich die junge Seele über diese Unredlichkeit, die es mit vollem Recht als einen Treu- und Vertragsbruch betrachtet. Es ist nicht allein das schmerzliche Gefühl, welches aus der gewaltsamen Trennung zweier Vorstellungscomplexe entsteht, die in der Seele sich wohl gefügt und fest verbunden hatten, — auch nicht bloß das unangenehme Gefühl der Störung und Hemmung eines Triebes, gleichviel ob Ehr- oder Eßtrieb ꝛc.; sondern es ist das bittere den Lebensgrund erschütternde Gefühl einer Verletzung der sittlichen Persönlichkeit, welche durch Vernichtung ihres Rechtes zur Sache herabgewürdigt wird, mit der man willkürlich verfahren, die man hier und dort hin werfen kann, auf deren Empfindung und Selbstbewußtsein man keine Rücksicht zu nehmen braucht. Der Schrei des Kindes, das von roher Hand in die Ecke geschleudert oder ungerecht und unbarmherzig geschlagen wird, ist keineswegs bloß Ausdruck des physischen Schmerzes, es ist ein Seelenschmerz, der sich Luft macht, ein Aufschrei des verwundeten und mishandelten Menschenwesens, ein Hülferuf nach Recht, ein Appell an die sittliche Weltordnung.

K. P. Moritz erzählt im „Anton Reiser," wie die Mutter ihn in seinem vierten Jahre wegen eines fälschlich vorausgesetzten Trotzes hart züchtigte. Dies war das erste wirkliche Unrecht, das er tief empfand und das ihm nie aus dem Sinn gekommen ist. Seit der Zeit hielt er seine Mutter für ungerecht, und bei jeder neuen Züchtigung erinnerte er sich wieder der ersten ungerechten.

Der Stachel erlittenen Unrechts dringt tief in die Seele, verbittert das Gemüth, hemmt das Vertrauen nicht bloß zu denen, welche die Ungerechtigkeit begangen haben, sondern zur Menschheit überhaupt. Vor allem muß das Kind an die Gerechtigkeit

seiner Erzieher glauben; wird dieser Glaube erschüttert, so wird auch die Liebe zu ihnen erkältet und somit ihre ganze pädagogische Wirksamkeit zweifelhaft.

Zuerst muß das eigene Recht des Kindes geschont und geschützt werden, wenn es fremdes Recht achten und sein Rechtssinn überhaupt sich gedeihlich entwickeln soll. Es werde schon im unmündigen Kleinen das zum selbstbewußten Personleben sich emporarbeitende Menschenwesen geachtet, das Kind werde nie zum bloßen Mittel für die Zwecke der Erwachsenen, nicht zum Spielzeug für die Unterhaltung und Laune derselben benutzt. Auch übertriebene Zuneigung wird ungerecht, wie übertriebene Strenge. Daß in der Familie die jüngsten Kinder auch meist die Lieblinge der Eltern sind und sich vorzugsweise der Theilnahme der älteren Familienglieder erfreuen, ist, schon wegen ihrer größeren Hülfsbedürftigkeit, etwas so natürliches, daß auch die Geschwister solches wie eine Naturordnung betrachten und sich willig darein fügen, wenn die Eltern diesen oder jenen „Liebling" haben*) — wofern nur nicht die anderen ungerecht vernachläßigt, in ihrem guten Recht gekränkt werden. Die Vorliebe darf nicht zur Parteilichkeit ausarten und es bleibt wohlgethan, sie möglichst wenig merken zu lassen. In Belohnungen und Strafen aber darf durchaus nicht mit verschiedenem Maß gemessen werden. Das Kind soll keineswegs die Belohnung fordern, als ein ihm zustehendes Recht betrachten, es soll immerhin seine Abhängigkeit von den Eltern, seine Schwäche, die noch nichts verdienen kann, die freie Gnade, die ihm in den Geschenken zu Theil wird, erkennen und empfinden. Aber die Willkür, welche auf das eine Geschwister die Fülle der Gaben ausschüttet und gegen das andere kargt, ist vom Uebel. Und was das Kind erhalten hat, dessen soll es auch froh werden, als seines Eigenthums Herr. Es ist ein arger Misgriff, wenn dem älteren Geschwister sein Spielzeug gewaltsam entrissen wird, um das jüngere damit zu beruhigen. Hingegen macht es auf das kindliche Gemüth den besten Eindruck, wenn selbst die Eltern ihre Kinder um Erlaubnis bitten, dies oder jenes, das letzteren gehört, zeitweilig benützen zu dürfen, und nach dem Gebrauch es mit Dank wieder zurückgeben. Desgleichen, wenn die älteren Geschwister angehalten werden, also auch mit den jüngeren zu verfahren und vice versa. Auf diese Weise wird auf feine Art mit der Achtung fremden Eigenthums auch die Achtung fremden Rechtes eingeprägt und die Kinder verzichten dann freiwillig gern auf manches Recht und bringen ein Opfer, das ihnen unerträglich dünken würde, wenn man sie dazu zwingen wollte.

Gegen das auch bei der besten häuslichen Erziehung nicht zu vermeidende Ueberwiegen individueller persönlicher Beziehung und die hiedurch entstehende Willkür bildet ein vortreffliches, durch nichts anderes zu ersetzendes Gegengewicht die öffentliche Schule. In ihr hat die Jugend eine treffliche Vorschule für das öffentliche Leben in Staat und Gesellschaft, worin sich die Rechtsidee im umfassenden Sinne verwirklicht**). Die Schule soll sich nicht bloß als eine Lernanstalt, sie soll sich als Rechtsschule erweisen durch kräftige Aufrechthaltung der Gleichheit vor dem Gesetz, von welcher kein vornehmer Stand, keine geistige Begabung, keine persönliche Liebenswürdigkeit lossprícht. Obwohl der Lehrer noch wie in der Familie in seiner Person und der an sie geknüpften Auctorität das Gesetz dem Schüler zu vermitteln und auch den Individualitäten gerecht zu werden hat: so tritt doch in der ganzen Ordnung und Einrichtung des Schullebens ein Vereinsleben mit so fester imponirender Form und Regel auf, daß der Einzelpersönlichkeit die Macht des Gesetzes zuerst zum Bewußtsein kommt und ihr nichts übrig bleibt, als an das Gesammtleben sich hinzugeben, das Individuelle dem Allgemeinen zu opfern. Wenn in der Familie das Moment der Liebe das herrschende ist, so muß es in der Schule das der Gerechtigkeit sein.

*) Wir unsererseits erinnern an das im Art. Familie Bd. II. S. 337 über diesen Punct Gesagte. D. Red.

**) Vgl. d. Art. Mitschüler. D. Red.

Jede Rechtsverletzung wird in der res publica empfindlicher, wie auch die Controle, welche bereits die jüngeren Schüler scharf genug üben, eine öffentliche ist. Umsomehr ist es Pflicht der Lehrer, sich der Gerechtigkeit zu befleißen. Launische Lehrer, die heute übermäßig streng, morgen außerordentlich nachsichtig sind; die es merken lassen, daß sie diesen lieber haben, jenen nicht leiden können, und ihn dann bei dem geringsten Anlaß hart strafen; Hitzköpfe, die im Affect des Zorns sich und das rechte Strafmaß vergessen; schwache Gemüther, die im Schüler stets den hochgestellten Herrn Vater erblicken; unverständige Pädagogen, denen der Blick in die Individualität abgeht, die den guten Willen und die Anstrengung bei mangelhafter Leistung nicht zu schützen verstehen, die das Gesetz überhaupt nur mechanisch handhaben: sie alle beugen das Recht, trüben und beleidigen das Rechtsgefühl oder verleiten es zum Trotz und zur Widersetzlichkeit. „Manche Lehrer und Erzieher sind erstaunlich leicht damit fertig, einen Zögling oder Schüler des Trotzes zu beschuldigen, ohne zu erwägen, ob sein Benehmen nicht etwa aus dem Gefühl des gekränkten guten Rechts, aus dem Widerstreben gegen eine unverdiente oder unwürdige Strafe hervorgegangen ist" (Guts. Schmidt, Schule d. Erz.).

Es treten auch schon in der Jugend stark ausgeprägte egoistische Naturen hervor, die über jede Rechtsverletzung, die ihnen widerfährt, gewaltig aufbrausen, die sich aber gar kein Gewissen daraus machen, das Recht anderer zu verachten und gewaltthätig gegen den Schwächeren zu verfahren. Diesen muß mit aller Consequenz eingeschärft werden, daß wo Rechte auch Pflichten zu üben sind; diesen muß die ganze Strenge des Gesetzes fühlbar, aber auch Gelegenheit geboten werden, freiwillig mancherlei Dienst und Gefälligkeit zu üben und öfters das wohlthuende Gefühl zu haben, nicht bloß gerecht, sondern auch billig gewesen zu sein.

So empfindlich im allgemeinen der Mensch ist, wenn sein eigenes Recht in Frage gestellt oder verneint wird, und so sehr ihn schon sein natürlicher Egoismus zur Erhaltung desselben treibt: so leicht kann er sein Rechtsgefühl einschlummern oder verkümmern lassen, wenns ihn unmittelbar „nichts angeht". Nicht minder wird das Rechtsgefühl unterdrückt, die scharfe Unterscheidung von Recht und Unrecht unterlassen, wenn der eigene Vortheil oder das Parteiinteresse in's Spiel kommt. Die Jugend richtet sich in dieser Hinsicht nach der Umgebung, vornehmlich nach dem Benehmen derer, denen sie Competenz zutraut. „Beständiger Anblick ungerechter oder harter Handlungen, z. B. Betrügereien, Bedrückungen, Mishandlungen untergeordneter Personen — macht, daß das Gefühl des Unrechts entweder gar nicht erwacht, oder wenn es schon erwacht ist, sich doch leicht abstumpft; da im Gegentheil das Gefühl solcher Kinder, die von Jugend auf unter dem wohlthätigen Einfluß von Beispielen der Gerechtigkeit, Humanität, Uneigennützigkeit, Freigebigkeit ꝛc. aufgewachsen sind, sich in den meisten Fällen gegen alles empört, was eine entgegenstehende Gesinnung verräth" (Niemeyer, Grundſ. der Erz. ꝛc. I). Die Kinder merken sehr auf, wenn in ihrer Umgebung über Recht und Unrecht verhandelt wird, und nehmen stillschweigend Antheil. Die Rechtsurtheile der Erwachsenen, gerade weil sie indirect und unabsichtlich wirken, haben großen Einfluß auf ihr Gemüth, um so heilsameren, wenn sie im Geist der Wahrheit und Gerechtigkeit gefällt werden. Wo dieser Geist herrscht, da mag sich's auch empfehlen, den Kindern mitunter direct an diesen und jenen Fällen des Lebens den Unterschied zwischen Recht und Unrecht klar zu machen und ihr Urtheil zu schärfen. Je gewissenhafter hierbei verfahren wird, desto eindringlicher wird sich auch zeigen, wie schwer es ist, Recht zu sprechen. Die Jugend, schnell fertig mit ihrem Urtheil und in ihrem Idealismus gar sehr geneigt, Recht und Unrecht im schärfsten Gegensatz gegenüberzustellen, mag da lernen, sich vor Einseitigkeit und Härte wie vor der Voreiligkeit im Urtheil zu bewahren. (Vgl. d. Art. „Gewissenhaftigkeit" S. 899).

Wo gewissenhaft über das Recht entschieden und gewissenhaft das Recht gehandhabt wird, da wird es auch in steter Beziehung zum Sittlichen erhalten. So sehr

auch das Recht die Bedingung ist für das sittliche Leben und ein sittliches Moment in sich trägt, so birgt es doch auch ein egoistisches Princip; darum darf sich's nicht anmaßen, die Stelle des Sittengesetzes vertreten zu wollen. Die sittliche Entscheidung, das moralische Werthurtheil, geht auf die Gesinnung, den guten oder bösen Willen, die Rechtsentscheidung richtet sich nach der Satzung, nach dem Verhältnis zum äußerlich festgestellten Gesetz. In dieser objectiven Norm und Schranke liegt zwar ein hoher Werth auch für das sittliche Handeln, aber nicht die Bürgschaft ewiger Dauer. Wie das äußere Leben des Menschen überhaupt, so ist auch das Recht vielen Veränderungen unterworfen; was vor hundert Jahren zu Recht bestand, kann heute nicht mehr gelten oder gar widerrechtlich geworden sein, wenn sich die Umstände und Verhältnisse, unter welchen damals das Recht festgestellt ward, total geändert haben. Aber auch das noch geltende Recht kann zu egoistischen Zwecken misbraucht werden, wenn es einseitig festgehalten ohne Billigkeit gehandhabt wird. Daher das Wort: summum jus, summa injuria. Shakespeares Kaufmann von Venedig stellt drastisch dieses egoistische, im Wortlaut der Rechtsformel sich versteifende, auf den Buchstaben des Gesetzes pochende Wesen vor Augen, dem der sittliche Geist, das Wohlwollen und die Billigkeit abhanden gekommen ist. Sehr charakteristisch ist es ein Jude, der sein Recht also auf die Spitze treibt, dem die äußerliche Gesetzmäßigkeit, das formelle Recht über alles geht. Das Christenthum, indem es das Gebot der Liebe an die Spitze der Sittenlehre stellt, sichert eben damit auch dem Rechte die Billigkeit, jene Gerechtigkeit, die vor Gott gilt, weil sie nicht das Ihre sucht, und verhütet so die Verknöcherung des Rechts und seine Trübung durch selbstsüchtige Motive. Darauf hat denn auch die christliche Erziehung einen Hauptton zu legen, daß in Rechtsfragen der sittliche Geist es ist, welcher „lebendig macht", daß die Entscheidung über Recht und Unrecht nicht diejenige über Gut und Böse in den Schatten stellen darf. Sie soll jene Gewissenhaftigkeit pflanzen, die nicht bloß fragt, was der Satzung und dem Herkommen gemäß recht ist, sondern was vor Gott gilt; jene Kraft der Entsagung und Selbstentäußerung, die lieber Unrecht leidet, als Unrecht thut; jenen unverrückten Blick auf das Unvergängliche, der nicht am zeitlichen Vortheil klebt, vielmehr unbefangen das Recht auch da anerkennt, wo es Opfer verlangt. Kommt also in der Erziehung der Fall vor, daß ein Knabe sein Recht, und zwar ein wirkliches Recht behaupten will, wo die christliche Liebe fordert, daß vielmehr auf das Recht verzichtet, daß einem andern nachgegeben werde, wäre z. B. dem Knaben irgend etwas angenehmes versprochen, es wäre aber der Empfang und Genuß des Versprochenen vielmehr eine Wohlthat, ein Bedürfnis für ein anderes der Geschwister, etwa ein krankes oder sonst traurig gemachtes Kind, das durch eine Gabe getröstet werden würde: so darf der Erzieher nicht dreinfahren und dem Berechtigten kurzweg sein Recht entziehen, sondern er muß demselben die geeignete Vorstellung machen, um seinen Liebessinn, sein Mitleiden zu wecken; gelingt das nicht, beharrt der Berechtigte eigensinnig auf seinem Rechte, so muß ihm sein Wille, obwohl er formell tadelnswerth ist, doch um des materiellen Rechtes willen gelassen, ihm aber das Misfallen an dieser Handlungsweise so deutlich fühlbar gemacht werden, daß ihm schließlich im Besitze seines Rechtes doch nicht wohl ist und er selber fühlt, daß er ein Unrecht in Rücksicht auf christlichen Liebessinn begangen habe. Zu jener Vorstellung, mit der man auf sein Gemüth zu wirken versucht, gehört namentlich, daß der Knabe erinnert wird, er solle sich in die Lage des andern hineindenken, solle sich besinnen, wie wehe es ihm thun würde, wenn man auf ihn so gar keine Rücksicht nehmen wollte, und wie herzlich es ihn erfreuen würde, wenn ein anderes Kind ihm zu lieb auf sein Recht verzichtete. Wenn ein Kind überhaupt daran gewöhnt wird, sich in das Gefühl eines andern lebendig hineinzuversetzen, so wird ihm der Unterschied zwischen Rechthaben und Rechtthun klar werden.

Das Christenthum ist keineswegs indifferent gegen die Entwicklung und Hand-

habung des Rechts, aber es iſt keine politiſche Doctrin, die eben Anſpruch erhebt, über den Werth dieſer oder jener Staatsverfaſſung abzuurtheilen, und die Bibel kein corpus juris, mit der Beſtimmung, das Recht in den einzelnen concreten Fällen entſcheiden zu wollen. In dieſer Beziehung iſt es eine der wichtigſten Aufgaben des chriſtlichen Religionsunterrichts auf ſeinen oberſten Stufen, den Schülern das Verhältnis des Chriſten zum Rechtsleben zum Bewußtſein zu bringen, ihm zu zeigen, daß das Evangelium auch die Aufgabe hat, das Recht aufzurichten unter allen Völkern, daß wie alle Blüten des chriſtlichen Lebens welken, wenn der Rechtsboden durchlöchert iſt oder vertrocknet, ſo auch hinwiederum die ſittliche Kraft und Geſundheit des Glaubens ſich ganz beſonders in der Aufrechthaltung des Rechtes, des öffentlichen und privaten, zu bewähren hat — das alles aber kraft der Geſinnung, der ſittlichen Reinheit und Lauterkeit des inneren Menſchen. Und ebenſo muß eine geſunde chriſtliche Erziehung ſich in der ſittlichen Energie bewähren, die ſie ihren Zöglingen für's Leben mitgiebt und die ſich nach zwei ſcheinbar entgegengeſetzten, aber doch innig zuſammenhängenden Seiten offenbart. Nämlich einerſeits als die Kraft des Duldens, Sichbeſcheidens, Anſichhaltens, das nicht der natürlichen Entwicklung der Dinge vorgreifen will, das ſich nicht anmaßt, ſelber Geſchichte zu machen, das da ausharret, wenn das Unrecht zeitweilig zur Herrſchaft gelangt iſt und die Sache dem anheimgiebt, der recht richtet. Chriſtus, da er ſah, daß ſeine Vertheidigung vor dem hohen Rathe nichts fruchten würde, ſchwieg. Aber dieſes Schweigen war kein Zeichen der Schwäche, es war die Offenbarung des reinſten und ſtärkſten Willens, vollſter ſittlicher Energie. Die chriſtliche Demuth und Selbſtentäußerung ſoll keine mattherzige Schwäche und Schafsgeduld ſein, die chriſtliche Geſinnung ſoll, wo es am Orte iſt, ſich auch in der Thatkraft zeigen, die ihr gutes Recht geltend macht, wie der Apoſtel Paulus ſein römiſches Bürgerrecht, die den Muth hat, für das Recht in die Schranken zu treten und zu kämpfen. Die Jugend ſoll, ihre Schranken erkennend, die Beſcheidenheit wahren und ſich nicht vermeſſen, den Staat ſelber bauen oder ändern und modeln zu wollen, wohl aber ſich tüchtig machen durch gründliche Bildung, insbeſondere durch das Studium der Geſchichte, welche das Wort mit Flammenſchrift vor das Auge ſtellt: Gerechtigkeit erhöhet ein Volk! — durch Kräftigung des Leibes und der Seele, um, wenn auch ihre Zeit gekommen iſt, tapfer für den Rechtsſtaat zu kämpfen und das Recht wider das Unrecht zu ſchützen. Zu dieſer ſittlichen Tapferkeit iſt aber ein gewißer Grad von phyſiſcher Kraft und phyſiſchem Muthe vonnöthen, den die Erziehung keineswegs zu unterdrücken, ſondern nur vor Ausartung zu bewahren hat. Aus dem kleinen Buben, der von ſeinen Altersgenoſſen ſich geduldig necken, zauſen und prügeln läßt, ſich nicht ſeiner Haut wehrt und ſelber hilft, ſondern nur durch Verklagen und Beklagen ſein Recht zu wahren weiß, wird ſchwerlich ein tüchtiger Mann. „Wie der Mann durch ſeinen perſönlichen Werth noch mehr als durch die äußere Stellung, die er einnimmt, einen noch näheren Schutz vor Rechtsverletzung haben muß, als Geſetz und Obrigkeit gewähren, und letztere erſt dann von ihm in Anſpruch genommen wird, wenn die erſteren nicht ausreichen: ſo muß jedes Kind im Kreiſe ſeiner Umgebung einen gewißen perſönlichen Reſpect ſich erwerben, der es noch näher ſchützt, ehe es von ſeinem Klagerecht Gebrauch macht. Dieſer perſönliche Werth aber beſteht — zumal unter Geſchwiſtern — je jünger die Kinder ſind, deſto mehr in ihrer phyſiſchen Kraft, während in ſpäterer Zeit ſchon die geiſtige Tüchtigkeit mehr Anerkennung und Werthſchätzung findet. Daher kommt es denn, daß der Knabe den, der ihn anfällt, vor allen Dingen factiſch belehrt, daß es nicht wohlgethan ſei, ihm zu nahe zu treten, daß er ſein Recht zu vertheidigen wiſſe. Es iſt ſomit hier ein Zuſtand von Nothwehr, der nicht gewaltſam in einen Rechtszuſtand und in eine Liebesgemeinſchaft umgewandelt werden darf, ſondern, je mehr dieſe naturgemäße Stufenreihe durchlaufen wird, je mehr der Erzieher auf jenen Vorſtufen einfach das Recht des Kindes reſpectirt und ſchützt: um ſo mehr bändigt er damit den Egoismus, um ſo mehr gewinnt dann der

natürliche Trieb zur Gemeinschaft eine feste Basis, eine sichere Sphäre; um so mehr wird, wenn die Gottesfurcht den ganzen Menschen reif gemacht hat, auch die wahre Bruderliebe als langsam entwickelte Blüthe sich zeigen" (Palmer, Ev. Pädag. S. 242 f.). Dieser Ansicht wird jeder Unbefangene zustimmen. Alle und jede Selbsthülfe verbieten hieße die menschliche Person jedem rohen Angriff preisgeben und der Ungerechtigkeit Thür und Thor öffnen. Aber wenn der Knabe sich in seinem kleinen Kreise die rechtliche Stellung nöthigenfalls durch Selbsthülfe sichern muß, wenn auf dieser Stufe also gewißermaßen die primitiven Zustände der Menschheit immer wieder vom Individuum durchlaufen werden: so ist dagegen dem Mann durch die Rechtsordnung des Staates seine Stellung gesichert, und so kann dieser also mehr im concreten Fall dem Gebot der Liebe folgen, weil dadurch sein festgestelltes Recht nicht wankend gemacht wird.*) Hieraus erhellt zugleich, daß nur der Rechtsstaat (nicht der auf Willkürherrschaft gestellte, der das Recht beugt) mit dem Walten des Rechts auch dem Walten der Billigkeit und Liebe den besten Vorschub leistet. **A. W. Grube.**

Rechtspflege in der Schule. Man versteht in der Theorie des Rechts speciell unter „Rechtspflege" den Inbegriff derjenigen Thätigkeiten der Organe des Staates, welche die Aufrechterhaltung der festgesetzten Rechtsordnung zum Zweck haben. So kann man (vgl. Trendelenburg, Naturrecht auf dem Grunde der Ethik, S. 387 ff.) unterscheiden zwischen der ordnenden Gerechtigkeit, welche die Gesetze aufstellt und Anleitung zu ihrer Ausführung giebt, und der wahrenden Gerechtigkeit, welche dem Gesetz die Macht erhält und deren bestimmtester Ausdruck der Richterspruch ist. Wie jedoch schon im bürgerlichen Leben die wahrende Gerechtigkeit vielfach unter minder bestimmten Formen auftritt, so muß dies nothwendig bei der Anwendung des Begriffes der Rechtspflege auf das Schulleben in noch weit höherem Maße der Fall sein. Dennoch hebt sich die Rechtspflege in der Schule weit bestimmter aus der allgemeinen pädagogischen Thätigkeit hervor, als die entsprechende Thätigkeit der Gesetzgebung. Ist doch in der Kindheit der Völker ebenfalls der Urtheilsspruch, anknüpfend an das unmittelbare Bewußtsein von Recht und Unrecht, stets vor der eigentlichen Gesetzgebung vorhanden, die sich in der Geschichte meist erst aus der Rechtspflege hervorbildet. Um bei verwickelter sich gestaltenden Verhältnissen der Rechtspflege Stetigkeit und Sicherheit zu geben, um dem Richter oder einer das Richteramt verwaltenden Aristokratie gegenüber (so im alten Rom) den Einzelnen vor Willkür zu schützen, werden Rechtsregeln in eine bestimmte Form gebracht und durch die Schrift fixirt und veröffentlicht. Diese Rechtsregeln haben also zugleich die Bedeutung von positiven Rechten für den Einzelnen, der nach ihnen gerichtet wird; sie sind nicht etwa nur Anweisungen für den Richter, um sich bequemer und sicherer in seiner Thätigkeit zurechtfinden zu können, sondern sie sind feste Schranken, innerhalb deren er sich seiner Pflicht gemäß zu bewegen hat. Wenn er zum wirklichen oder vermeintlichen Nachtheil einer Partei aus diesen Schranken heraustritt, so macht er nicht nur einen technischen Fehler, sondern er begeht ein positives Unrecht, sowohl gegen den Staat als Ganzes, wie auch gegen den Einzelnen, dessen Recht durch seine Willkür beeinträchtigt wird. Dieser Gesichtspunct hat auch für die Rechtspflege in der Schule seine Bedeutung, obwohl hier, wie bereits angedeutet, das Element der Gesetzgebung neben dem der Rechtspflege verhältnismäßig sehr zurücktritt.

Die Schranken einer festen oder gar geschriebnen Regel hindern nicht nur die Ausartung der Rechtspflege in Willkür, sondern sie treten auch bisweilen einer vollkommneren Wahrung des eigentlichen Rechtes in den Weg und bringen einen Mechanismus mit sich, dessen Schädlichkeit in dem Spruche »summum jus summa injuria« ihren stärksten Ausdruck gefunden hat. Daher hat zu allen Zeiten selbst klaren Rechtsregeln gegenüber die Rechtspflege ein gewißes Privilegium der Modification angenom-

*) Vgl. Palmer, die Moral des Christenthums S. 53 ff., 419 ff. Schmid.

men, welches nicht auf der Willkür, ſondern auf dem Glauben an die Unverletzlichkeit des wahren Rechtes beruht, das in der gegebnen Rechtsregel nur einen unvollkommnen Ausdruck gefunden hat. Freilich hat dies Privilegium der Rechtspflege ſeine großen Bedenken, da das klare Geſetz nicht nur gegen bewußte, ſondern auch gegen unbewußte Willkür ſchützen ſoll, und da ein geheimes Intereſſe bei der Entſcheidung ſich dem Menſchen nur gar zu leicht als ein höheres Princip darſtellt. Deshalb iſt in einem andern Spruche: »fiat justitia et pereat mundus« das Ideal einer ſtreng formalen Rechtspflege aufgeſtellt, die auch um der wichtigſten Intereſſen willen keine Modification zuläßt. Trotzdem haben ſolche Modificationen aus einem guten Glauben an das höhere Princip oft eine ſehr heilſame Wirkung geübt; ſo z. B. in der allmähligen Milderung der alten barbariſchen Strafgeſetze. Hier wäre eine directe Forderung veränderter Geſetze oft gar nicht durchgedrungen, wenn ihr nicht die gemilderte Handhabung bereits den Weg gebahnt hätte. Weit unbedenklicher als dieſes Recht der Umbildung beſtehender Geſetze iſt das der Fortbildung innerhalb der gegebnen Schranken. Jedem Richter läßt das Geſetz einen gewißen Spielraum, beſonders im Strafrecht, doch einigermaßen auch im Proceß um Mein und Dein. Oft ſind ſelbſt in ſehr geordneten Staaten ganze große Gebiete, wie z. B. das der Arreſtlegung auf Arbeitslohn, der Haftbarkeit von Frachtfuhrleuten, Schiffern u. ſ. w., einzelne Partieen des Erbrechts unter Agnaten, das Expropriationsrecht des Staates gegenüber dem Einzelnen u. a. m. ſo zweifelhaft und dunkel, daß die Rechtspflege ſich nothgedrungen ihren eignen Weg ſuchen muß. Hier treten nun zwar zunächſt die Entſcheidungen der höchſten Gerichtshöfe ergänzend ein, aber abgeſehen davon, daß auch dieſe weſentlich den Charakter der Rechtspflege, nicht der Geſetzgebung haben, ſo bleibt doch für jeden einzelnen Richter ſtets die Aufgabe in weitem Umfang beſtehen, den ſpecielleren Ausbau der Geſetzgebung durch perſönliche Einſicht in die Natur von Recht und Unrecht zu erſetzen.

In all dieſen Fällen muß ſich auch immer wieder zeigen, daß in der Rechtspflege an ſich ſchon ein Geſetze und Normen bildendes Element liegt; denn eben weil die Rechtspflege ſtets die unwandelbare Gerechtigkeit an die Stelle von Willkür und Gewaltmisbrauch ſetzen will, muß ſie auch in allen gleichartigen Fällen gleichartig erkennen. Der Rechtsſinn des Volkes fordert das nicht nur, ſondern er iſt auch ſehr gewandt darin, die Rechtsnorm, nach welcher in einem gegebenen Falle erkannt wird, herauszufinden, zu verallgemeinern und ihre Gültigkeit für die Zukunft als ein Recht in Anſpruch zu nehmen. Wann es gerathen iſt, ſolche neue, in der Bildung begriffene Rechtsnormen durch ein Geſetz oder eine Verordnung zu fixiren, muß der Takt des Geſetzgebers entſcheiden; doch wird im allgemeinen weit mehr gefehlt durch zu große Specialität und Beſtimmtheit der Geſetzgebung, als durch die Unterlaſſung ſpeciellerer Ausbildung; ja, wo die letztere vom Richter wie vom Publicum recht ſchwer empfunden wird, kann man faſt immer darauf rechnen, daß der eigentliche Fehler nicht ſowohl in dem Mangel der ſpeciellen Beſtimmungen liegt, als vielmehr in der Unklarheit oder Zweideutigkeit der allgemeineren, oder auch wohl darin, daß zwei verſchiedene Rechtsnormen, etwa eine ältere und eine ſpäter eingeführte, oder eine locale und eine für die Geſammtheit gültige ſich im Bewußtſein des Volkes kreuzen. Hier iſt es dann Aufgabe der Rechtspflege, die Quellen der anſcheinenden Rechtswiderſprüche zu ergründen, nicht aber ſich mit einer wohlfeilen praktiſchen Regel über die Schwierigkeiten hinwegzuhelfen.

Für die Schule haben alle dieſe Charakterzüge der bürgerlichen Rechtspflege auch ihre Bedeutung; jedoch nicht als Vorbilder, welche man im kleinen innerhalb ſeines Schulzimmers nachahmen ſoll, ſondern vielmehr nur als Ausflüſſe der menſchlichen Natur und als Kennzeichen der Gerechtigkeit in ihrer annähernden Verwirklichung unter Menſchen. Sobald man daher die Natur des Kindes mit der des Erwachſenen vergleicht und den Unterſchied zwiſchen einer Schule und einem Staate gebührend in

Anschlag bringt, wird man finden, was von der Rechtspflege in der Schule zu halten ist. Jedenfalls haben wir die Aufgabe derselben nach Anleitung des allgemeinen Begriffes der Rechtspflege von der pädagogischen Pflege der Rechtlichkeit und des Rechtsgefühls (vgl. d. Art.) wohl zu unterscheiden. Letztere hat zur Aufgabe, die Idee des Rechtes durch Beispiel, Belehrung, Herstellung einer geeigneten Umgebung und Zuführung der richtigen Geistesnahrung im Zöglinge zu wecken und zu stärken; die Rechtspflege dagegen ist zunächst nur ein Act der Regierung, der zunächst nur die Aufgabe hat, im Kreise der Kinder die Gerechtigkeit zur thatsächlichen und objectiven Geltung zu bringen, woraus sich dann freilich auf indirectem Wege auch ein mächtiger Beitrag zur Stärkung der Rechtsidee in den Kindern von selbst ergiebt.

Die allgemeine Bedeutung des Rechts im Kinderleben und somit auch in der Erziehung ist von Palmer (Pädag. S. 237 ff.) mit Nachdruck hervorgehoben worden; in ähnlichem Sinne mahnt Herbart (kl. philos. Schriften III, S. 411 u. anderwärts), das Bestehende unter den Kindern nicht ohne Noth zu zerrütten und ihren Verkehr nicht in eine erzwungene Gefälligkeit zu verwandeln. Die Zucht müße entstandene Streitigkeiten sorgfältig auf das Verabredete, überhaupt auf das Anerkannte zurückführen und erst jedem das Seine und das Verdiente geben, ehe sie das allgemeine Beste verordnet. Wir möchten hier freilich in Erinnerung bringen, daß es außer der unklaren Vermengung von Recht und Liebe, Ordnung und Gefälligkeit auch eine klare und durchaus berechtigte Verbindung beider Principien giebt, die wenigstens für die Familienerziehung entschieden zu empfehlen und die auch für die Schule nicht ganz werthlos ist. Geht doch weitaus die große Masse aller Streitigkeiten im Leben nicht aus rein sinnlosen Versuchen der Uebervortheilung hervor, sondern aus Fällen, in denen das formelle Recht mehr oder weniger mit den Grundsätzen der Vernunft und Billigkeit im Streite liegt. In allen solchen Fällen hat es allerdings die Rechtspflege als solche nur mit der Herstellung des formellen Rechtes zu thun, aber wenn schon im bürgerlichen Leben der Richter bei solchen Anlässen oft sein Bedauern über den Proceß aussprechen und den siegreichen Theil wegen des Misbrauchs eines formellen Rechtstitels ernsthaft tadeln und warnen darf (z. B. einen raffinirten, vom Strafgesetz unerreichbaren Wucherer, wenn ihm gegen sein Opfer Rechtsbeistand geleistet werden muß), wie viel mehr wird dies in der Schule und vollends in der Familie vorkommen! Man muß sich nur hüten, den Rechtsspruch nicht durch die Ermahnung zur Bruderliebe rückgängig zu machen! Ich setze z. B. den Fall, daß ein Knabe sich mit dem Spielzeug eines älteren Bruders beschäftigt, das für ihn recht passend ist, während es für letzteren allen Werth verloren hat. Der Kleine soll auch schon öfter in Gegenwart des älteren Bruders und mit dessen stillschweigender Genehmigung damit gespielt haben, so daß sich die Idee eines durch Gewohnheit erworbenen Rechtes (Verjährung hat bei Kindern eine kürzere Periode als 30 Jahre!) bei ihm festgesetzt hat. Eines Tages ist der ältere Knabe übel gelaunt und reißt dem Kleinen das Spielzeug weg, während dieser mit seinen kindlichen Phantasieen im besten Zuge ist. Es giebt Streit und der ältere Knabe steift sich auf sein Eigenthumsrecht. In einem solchen Falle ist klar, daß dieser ernsthaften Tadel verdient wegen seiner Roheit und Lieblosigkeit; aber sein Spielzeug muß er behalten. Es fordert dies nicht nur die objective Gerechtigkeit, sondern diese Entscheidung ist auch für beide Theile am heilsamsten. Der jüngere Knabe lernt auf etwas schmerzliche Weise den Unterschied zwischen der Usurpation und dem vollgültigen Erwerb kennen; der ältere wird weit eher wegen seiner Lieblosigkeit Reue empfinden, wenn er diese Empfindung nicht durch den Trotz des gekränkten Rechtsgefühls verdrängen kann. Aber nicht nur bei solchen Anlässen, sondern auch bei Streitigkeiten, bei welchen das formelle Recht weit weniger inhaltlos ist, sollte man bei Kindern nie versäumen, ganz indem man das formelle Recht wiederherstellt, stets auf die Liebesgemeinschaft als auf das höhere Princip hinzuweisen, wenn es auch nur mit einem beiläufigen Wink geschieht. Daß ein vernünftiger Erzieher dies höhere Princip

nicht verlangen oder zwangsweise aufnöthigen wird, verſteht ſich von ſelbſt; ſchon deshalb, weil es aus der Freiheit hervorgeht und nicht aus dem Geſetz. Man muß hier ſogar ſtreng ſein, um keine Verfälſchung des höheren Princips aufkommen zu laſſen. In unſerm obigen Beiſpiel würde es dem natürlichen Gefühl des Uebelthäters ſehr nahe liegen, das Spielzeug dem betrübten kleinen Bruder mit verächtlicher Miene freiwillig wieder hinzuwerfen und dann lediglich mit dem Gedanken von dannen zu gehen, daß er jetzt weit mehr gethan, als wozu er eigentlich verpflichtet geweſen. Das darf durchaus nicht geduldet werden, denn es würde den kleineren Bruder eigenſinnig und den größeren trotzig machen; in jenem würde der Sinn für das fremde Recht abnehmen, in dieſem der Sinn für eigenes Recht ſich krankhaft ſteigern. Nur wenn der Rechtsſpruch wirklich ausgeführt wird, ſogar gegen eine flüchtige Reue; nur dann kann gleichzeitig die Mahnung zur Eintracht und Bruderliebe etwas fruchten. In dieſer Weiſe aber, als Hindeutung auf das höhere, von den Streitenden noch nicht erreichte Princip, ſollte allerdings mit der Rechtspflege in der Erziehung ſtets die Erinnerung daran verbunden werden, daß das ſtarre Recht für die Gemeinſchaft der Menſchen nicht das letzte Wort iſt.

Für die Schule gilt dies allerdings in geringerem Grade als für die Familie, während umgekehrt die Anforderungen an eine ſtrenge Rechtspflege mehr hervortreten. Man wird ſogar einen Lehrer nicht tadeln können, der ſich mit der letzteren begnügt, weil er fühlt, daß er ſelbſt noch zu wenig feſt auf einem höheren Boden ſteht, als auf dem des ſtarren Geſetzes, und weil ihm die väterliche Stellung zu ſeinen Schülern noch fremd und unnatürlich vorkommen würde. Wir haben hier namentlich das Verhältnis eines jüngeren Lehrers zu bereits ziemlich herangewachſenen Schülern im Auge; doch wird keineswegs dies Verhältnis immer entſcheiden, ſondern vielmehr die geſammte Natur der Perſönlichkeit. Uebrigens wird ein Lehrer, welcher ſo ganz mit ſeinen Schülern lebt, wie der Volksſchullehrer, ſchon auf dem Wege der treuen Pflichterfüllung von ſelbſt mit der Zeit in ein väterliches Verhältnis zu ihnen gelangen, und an höheren Schulen wird ſich innerhalb jedes Collegiums eine Anzahl von Perſönlichkeiten finden, welche durch ihre Behandlung der Rechtspflege das verſöhnende Princip zur Geltung kommen laſſen. Und das genügt; denn es kommt ja eben nicht darauf an, die Idee einer verzeihenden und entſagenden Liebesgemeinſchaft zur ſofortigen thatſächlichen Anerkennung zu bringen, ſondern nur darüber zu wachen, daß die Herzen nicht in der Rechthaberei verknöchern, und dafür zu ſorgen, daß eine Ahnung des Höheren und Beſſeren recht frühzeitig und tief in die Gemüther dringe. Hiezu bietet jeder Act der Rechtspflege eine vorzüglich wichtige Gelegenheit; aber es iſt weder unerläßlich, daß dieſe Gelegenheit immer benutzt werde, noch bleibt die Sorge für die Ueberwindung des rechtlichen Eigenſinns auf ſolche Anläſſe beſchränkt.

Hatten wir bei dieſer Erörterung vorwiegend die Rechtspflege in Beziehung auf Streitigkeiten im Auge, ſo ergiebt ſich eine ganz ähnliche Frage für die Behandlung der ſtrafenden Gerechtigkeit bei Verſtößen gegen die Diſciplin. Hier zeigt uns namentlich das Beiſpiel eines Thomas Arnold, wie gewaltig ein Erzieher auf die Gemüther wirken kann, der bei jeder ſolchen Gelegenheit durchblicken läßt, wie doch ſchließlich alles auf die Verbeſſerung der Geſinnung ankommt, und wie wenig ihn die Wirkung durch bloße Rechtspflege befriedigen kann. Man hat viele Beiſpiele, in welchen ein Lehrer gerade dadurch, daß er in tiefſter ſittlicher Entrüſtung auf Unterſuchung und Strafe verzichtete, die heilſamſte Erſchütterung der ſonſt verſtockten Gemüther hervorbrachte; allein dergleichen läßt ſich in keine Regel bringen und nicht nachahmen. Im Gegentheil wird man hier im allgemeinen eher Vorſicht und ſorgfältige Beobachtung der Rechtsregel empfehlen müßen, zumal da, wo etwa ein ausdrücklich formulirtes Schulgeſetz verletzt iſt, oder wo das Intereſſe direct nicht betheiligter Schüler mit in Frage kommt. Dies geſchieht aber nicht nur etwa dann, wenn der Diſciplinarfall aus einem Streit entſtanden iſt, ſondern auch, wenn die freiere ethiſche Behandlung eine

Ungleichheit in sich schließen würde. Ich kann z. B. ganz überzeugt sein, daß auf einen bestimmten Schüler, der sich eine Roheit hat zu Schulden kommen lassen, der bloße Ausdruck des Abscheus und des Unwillens darüber, daß man sich mit solchen Dingen überhaupt befassen soll, weit stärker wirkt, als die positive Strafe; wenn aber ein anderer daneben sitzt, der sich öfter dergleichen hat zu Schulden kommen lassen und regelmäßig bestraft worden ist, weil dies allein auf seinen Charakter Eindruck macht, dann muß ich um der Gerechtigkeit willen auch auf die freie Behandlung des ersteren Falles verzichten, weil ich sonst das Gemüth des zweiten Schülers pflichtwidrig verbittern würde. Dieser beurtheilt ja jedenfalls seinen Mitschüler nach sich selbst; er denkt sich in den Fall hinein und findet in der Unterlassung der Strafe lediglich einen Vortheil für den Schuldigen, daher eine Ungerechtigkeit von Seiten des Lehrers. Rechnet man hiezu den moralischen Werth, welchen die thatsächliche Verbüßung einer verwirkten Strafe als Sühne des Vergehens hat; bedenkt man ferner, wie leicht uns, wenn wir den festen Boden des Gesetzes verlassen, eine feine Selbsttäuschung überwältigen kann, indem sie uns vorspiegelt, wir folgten einer höheren Pflicht, während wir in der That nur unsern Neigungen oder gewißen Rücksichten nachgeben; dann wird man leicht einsehen, daß auch auf diesem Gebiete als Regel festzuhalten ist, der Gerechtigkeit vor allen Dingen ihren Lauf zu lassen und die Vertiefung der sittlichen Einwirkung, die gleich auf die Wurzel des Uebels zielt und sich über das einzelne Factum hinaus an die Gesinnung richtet, nicht an die Stelle der Rechtspflege zu setzen, sondern nur mit ihr zu verbinden.

Ein treffliches Wort über die Nothwendigkeit einer gleichmäßigen Behandlung der Schüler, welches besonders auch auf die Rechtspflege anwendbar ist, hat Schleiermacher ausgesprochen in seiner Erziehungslehre (Vorlesungen vom Wintersemester 1820—21, h. Platz, S. 751): „Im häuslichen Leben ist der sittliche Naturcharakter, das Gefühl einer Zusammengehörigkeit, woher das Leben seine Einheit hat, das vorherrschende. Daher kann hier das Eindringen eines jeden in das Bewußtsein des anderen eher angenommen werden, als auf einem anderen Gebiete. Die Berücksichtigung des Innern kann hier am meisten hervorragen und die Gleichmäßigkeit in der Behandlung wird am wenigsten nothwendig. In der öffentlichen Erziehung ist jenes Gefühl nicht vorauszusetzen, und vor aller Erfahrung hat der Zögling dagegen das Gefühl, daß der Lehrer leichter über sein Inneres sich irren könne, als Vater und Mutter; wenigstens setzt er dies voraus und daran hält er hartnäckig fest; eine Hypothese, an sich richtig, obgleich es in Wirklichkeit ganz anders sein kann. Der Naturgrund des Glaubens fehlt hier. Die Gleichmäßigkeit der Strafe ist für die Schule weit wesentlicher als für das Haus. Die Auctorität, die im häuslichen Leben von selbst ist, muß in der Schule erst durch Erfahrung gebildet werden. Nach dem Gefühl kann in der Schule weit weniger gestraft werden. Nur durch feste Gleichmäßigkeit erhält die Handlung des Strafens“ (wir können erweiternd sagen: die ganze Rechtspflege) „den gesetzlichen Charakter, und diesen kann die Schule nicht entbehren. Nur muß jene Gleichförmigkeit nicht pedantisch festgehalten werden, denn die Schule ist noch lange nicht der Staat, sie steht in der Mitte zwischen dem häuslichen und dem bürgerlichen Leben.“ Ganz besonders gilt dies für die eigentliche Knabenschule, d. h. für die oberen Classen der Volksschule, für Mittelschulen und untere, sowie namentlich mittlere Classen der höheren Schulen für das männliche Geschlecht. Wir werden daher bei den folgenden Ausführungen stets zunächst diese Knabenschule im Auge haben und erst gegen den Schluß des Artikels einige Bemerkungen darüber beifügen, wie sich die Resultate dann modificiren, wenn kleinere Kinder, Mädchen oder gereifte Jünglinge in Betracht kommen.

Der Hauptfall der Rechtspflege in der Schule ist natürlich derjenige, in welchem der Lehrer Richter ist und außerdem als Kläger und Verklagte nur seine Schüler betheiligt sind; es ist jedoch auch bisweilen der Fall, daß die Schüler zur Ausübung der

Rechtspflege mit herangezogen werden, oder daß sie unter sich eine gewiße Art von Rechtspflege ausüben, an welcher der Lehrer nur insofern betheiligt ist, als das gesammte sittliche Verhalten der Schüler wieder seiner Aufsicht und Fürsorge unterliegt. Sehr häufig ferner wird es vorkommen, daß dritte, nicht in den Kreis der Schule gehörige Personen bei der Rechtspflege in der Schule betheiligt sind, sei es als Kläger, Denuncianten, Zeugen oder endlich noch als Verklagte.

Wo die Schüler der oberen Classen, wie dies an den englischen public schools und an den deutschen Alumnaten vorkommt, mit einer herkömmlichen Auctorität bekleidet sind, da wird ihnen naturgemäß auch ein Antheil an der Rechtspflege zukommen. Sie werden kleine Streitigkeiten zu schlichten, Schwächere gegen gewaltthätige Roheiten zu schützen und gelegentlich auch für ernsthafter scheinende Fälle eine provisorische Untersuchung vorzunehmen haben. Ueber den Werth dieser ganzen Einrichtung vermögen wir uns hier um so weniger auszusprechen, da auf diesem Gebiet nur die Kritik des Concreten, das Eingehen auf Einzelnheiten recht fruchtbar ist; während die Benutzung der älteren Schüler als Mittelglieder zwischen der großen Masse und den Lehrern an und für sich sowohl sehr gut als auch sehr nachtheilig wirken kann. Eins aber wird unter allen Umständen dabei zu beachten sein, daß jede solche Stellung auch noch für die jugendlichen Auctoritäten eine Schule der Mäßigung, der Uneigennützigkeit und vor allen Dingen der Gerechtigkeit sein muß. Es ist zwar unverkennbar, daß gerade die streng formale Gerechtigkeit im ganzen mehr eine Idee der Jugend ist, während das reifere Alter zu einer freieren Handhabung jeder Art von Auctorität hinneigt; aber einmal *bedarf* auch die Jugend in vorzüglichem Maße der augenfälligen und unbezweifelbaren Gerechtigkeit, um überhaupt Auctorität beanspruchen zu können; sodann aber ist ein möglichst lebhaftes Gefühl für Gerechtigkeit keineswegs immer mit einer möglichst vollkommnen Handhabung derselben verbunden. Jede wahre Uebung der Gerechtigkeit kostet beständige Selbstüberwindung, und man wird nicht eben sagen können, daß dies eine besondre Tugend angehender Jünglinge sei. Palmer hat bereits ganz richtig darauf hingewiesen, mit wie großer Lebhaftigkeit das Kind die Idee des Rechtes erfaßt, wie leicht es aber auch zugleich das Recht stets in *seinem eignen* Recht erblickt, während es für die Rechte andrer keinen Sinn hat. Man darf nicht glauben, daß diese Eigenheit des natürlichen Menschen plötzlich abbreche, oder daß die fortschreitende Befähigung zur Anerkennung fremder Rechte im Jüngling bereits auf ihren Gipfel gelangt sei, wenn er anfängt für Freiheit und Menschenrechte und für den Schutz der Unterdrückten zu schwärmen. Es haftet im Gegentheil diesem Alter noch immer eine gewiße moralische Blindheit an. Ein Jüngling, der sich im offnen Kampf zwischen Pflicht und Neigung recht wacker hält, wird dennoch weit häufiger der Gefahr erliegen, Pflicht und Neigung zu verwechseln und sein Gerechtigkeitsgefühl schlafen zu lassen, wo es seinen Sympathieen und Vorurtheilen widersprechen müßte, während es sich gewaltig empört, wo sein persönlicher Standpunct mit dem allgemein richtigen zusammenfällt. Gerechtigkeit ist daher für dies Alter das A und das O aller Auctorität, Liebe und Wohlwollen dagegen kann man ihrer natürlichen Entwicklung überlassen. Ein einziger Punct macht hierin eine Ausnahme: die *Schonung der Schwachen*. Bekanntlich ist das Knabenalter im allgemeinen hart bis zur Grausamkeit gegen Schwächere. Der Jüngling ist noch nicht frei von diesen Gefühlen der Abneigung gegen alles Verkümmerte, Zarte und Krankhafte, während er sich anderseits der Ritterlichkeit und selbst eines väterlichen Gefühles schon fähig zeigt. Hier kann bei unbewachter Ausübung der Auctorität leicht die eine oder andre Richtung sich zum Extrem ausbilden, und besonders verderblich ist es, wenn die formale Gerechtigkeit zur Härte gegen diejenigen wird, welche nicht allen Ansprüchen genügen können. Die Jugend neigt auch in dieser Beziehung, wenn das Uebel einmal da ist, sehr zur Maßlosigkeit, und daher ist der Schutz der Schwachen ein besonders wichtiger Gegenstand der Aufmerksamkeit, wo älteren Schülern ein Theil der Rechtspflege anvertraut ist.

Die Heranziehung der Schüler zu einer Rechtspflege in juriſtiſcher Form unter Vorſitz des Lehrers iſt bisher nur in Experimenten von kurzer Daner vorgekommen, wenn man auch nicht eben behaupten kann, daß alle derartigen Verſuche ſich als ganz verfehlt herausgeſtellt hätten. Bekannt iſt, daß Trotzendorf (vgl. d. Art.) ſeine vielbewunderte Schule nach Art eines Staates eingerichtet hatte, den er als dictator perpetuus regierte. Vor einem Senat, der aus 12 Schülern beſtand, mußte ſich der Angeklagte in einer lateiniſchen Rede vertheidigen. Auf die Freiſprechung oder Verurtheilung hatte grundſätzlich nicht nur der Befund der Sache Einfluß, ſondern auch die Qualität der Rede. Eine ſolche Einrichtung konnte nur unter ungewöhnlichen Verhältniſſen und unter Leitung einer bedeutenden Perſönlichkeit gute Früchte tragen. Geradezu verkehrt waren einzelne ähnliche Verſuche aus der Zeit der Philanthropine. Ueberhaupt ſcheint dieſen Beſtrebungen im günſtigſten Falle eine Verwechslung zu Grunde zu liegen*). Während die Aehnlichkeit der Schule mit einem kleinen Staate in mancher Hinſicht unverkennbar iſt, macht in andern entſcheidenden Puncten ſchon die Natur und das Bedürfnis des unentwickelten, zwiſchen guten und ſchlimmen Eindrücken beweglich ſchwankenden Knabenalters gerade das Grundprincip des Staates, die ſtrenge, auf ſich ſelbſt ruhende Ordnung, zu einem fremdartigen und eher feindlichen. Wie der Gemeinſinn ſich im Knaben lebendig zu entwickeln beginnt, ſo haftet ihm doch auch noch das Bedürfnis an, außerhalb ſeiner Kreiſe eine Stütze zu finden, ſich an eine gegebene Auctorität anzulehnen. Wer die Jugend auf Schritt und Tritt beobachtet, wird leicht finden, daß ſie ihren Gemeinſinn, ihre Neigung zur Staaten bildenden Genoſſenſchaft ſtets da am vollkommenſten bewährt, wo ſie ſich am freieſten bewegen kann und darf, nämlich in ihren Spielen, in welchen ſie ja auch ihre eigne, den Fehler unbarmherzig ſtrafende Rechtspflege hat. So gut es iſt, wenn man ſie hier ganz frei ſchalten läßt, ohne beſtändig verbeſſernd und regelnd einzugreifen, ebenſo wohlthätig iſt der Jugend auf der andern Seite die unbedingte Hingabe an ein Muſter und eine Auctorität in allen Fragen, die ſich auf ihre zukünftige Einordnung in den Staat der Erwachſenen beziehen. Wenn daher Trotzendorf den Grundſatz aufſtellt: „Wer als Knabe gelernt hat, den Geſetzen zu gehorchen, wird ſpäter nach den Geſetzen befehlen können;“ ſo muß man ſich hüten, den Begriff des geſetzlichen Gehorſams nicht zu beſtimmt zu faſſen. Der Mann ſoll eigentlich nur den Geſetzen gehorchen, ſelbſt da, wo er ſcheinbar der Auctorität gehorcht; für den Knaben aber iſt es gerade umgekehrt: er gehorcht im Grunde nur der perſönlichen Auctorität, ſelbſt da, wo er den Geſetzen gehorcht. Ihm bildet ſich das abstracte Geſetz erſt aus der Perſönlichkeit hervor, und eben deshalb iſt es weit weniger empfehlenswerth, daß er ſelbſt früh mit lauter Geſetzen zu rechnen habe, als daß ihm die Gerechtigkeit in der Perſon eines tüchtigen und Vertrauen erweckenden Lehrers entgegentrete.

Es ergiebt ſich aus dem bisher Geſagten auch ſchon von ſelbſt, daß der Lehrer ſich mit ſeiner Perſon nicht hinter lauter Geſetze zurückziehen darf, ſondern daß er bei der Rechtspflege ſtets friſch und ohne ſich durch Formeln zu binden aus dem lebendigen Quell des Rechtsgefühls ſchöpfen muß. Dabei darf er nur niemals die geſetzbildende Natur jeder ſtetigen Rechtspflege aus dem Auge laſſen. Eine ſelbſt in Aeußerlichkeiten gleichmäßige Behandlung gleichartiger Fälle ſollte, ſo lange kein erheblicher Grund die Abweichung fordert, faſt ſo ſorgfältig beobachtet werden, als ſtände das Geſetz ſchon da. Wenn ich für wiederholte und hartnäckig ſcheinende Verſpätung einem Schüler einmal die rationelle Strafe dictirt habe, daß er ſich etwa 8 oder 14 Tage lang täglich eine Viertelſtunde vor der Schule bei mir zu melden habe, ſo darf ich

*) Dieſe Folgen der philanthropiniſtiſchen Grundſätze erſtrecken ſich noch tief in unſer Jahrhundert herein; aber neben dem oben angenommenen günſtigſten Falle giebt es auch minder günſtige, in denen der Lehrer oder Erzieher mit ſolcher Art von Rechtspflege entweder eine Komödie aufführt, die kein ernſter Mann mitmachen könnte, oder nach dem Beifall der Unmündigen unter den Jungen und Alten haſcht. D. Red.

nicht bei nächster Gelegenheit einen andern aus Bequemlichkeit für dasselbe Vergehen mit Arrest bestrafen, obwohl diese Strafe vielleicht dem bloßen Maß nach als ein Aequivalent möchte betrachtet werden. Nur wo ich klare Gründe habe, oder wo mich ein lebhaftes Gefühl von der Unzuträglichkeit der gewöhnlichen Strafe für den Charakter eines Schülers zurückhält, kann ich von dieser Gesetze bildenden Bahn abweichen. Meine Rechtspflege bleibt daher beständig auf dem Punct, wo das Recht im Begriff steht in ein Gesetz überzugehen, ohne jedoch schon zur Formel erstarrt zu sein. Aus demselben Grunde sollte auch eine Schule stets wenig feste Gesetze, aber viele feste Maximen haben, von denen die Schüler wissen, daß sie der Rechtspflege in der Regel zu Grunde gelegt werden, ohne daß sich jedoch ein trotziger Sinn darauf, gleich als auf unabänderliche Gesetze, berufen dürfte.

Eine der schwierigsten Fragen ist die, ob die Rechtspflege in der Schule Instanzen haben dürfe, oder nicht. Einerseits scheint es sehr wünschenswerth, daß die Willkür unerfahrner Lehrer noch durch die Möglichkeit einer Appellation an den Director oder irgend eine Behörde eingeschränkt werde und daß dem gekränkten Rechtsgefühl unschuldig Verurtheilter noch ein Ausweg bleibe, bevor sich sein Gemüth gegen die ganze Schulanstalt mit allen ihren Einrichtungen verbittere; anderseits erheben sich jedoch gegen den Begriff eines Instanzenzugs in der pädagogischen Rechtspflege sehr gewichtige Bedenken. Schon an und für sich ist der Instanzenzug ein Nothbehelf menschlicher Schwachheit, der sich nur schwer mit der Idee des Richterspruchs vereinigen läßt. Sodann aber ist eine förmliche Vernichtung eines Rechtsspruches des Lehrers durch eine höhere Instanz ein äußerst gefährlicher und schädlicher Eingriff in die natürliche Auctorität der Person des Lehrers, deren Wichtigkeit wir oben geschildert haben (vgl. d. Art. Auctorität). Dazu kommt noch der Uebelstand, daß wenigstens da, wo der Director eines Collegiums die höhere Instanz ist, sehr bedenkliche Störungen des collegialischen Einvernehmens aus einer solchen Einrichtung hervorgehen müßen. Zwischen einem Appellhofe und einem Gericht erster Instanz bestehen nicht jene engen persönlichen Beziehungen, wie zwischen einem Schuldirector und den einzelnen Mitgliedern des Collegiums. Dazu kommt, daß ein großer Theil der Rechtspflege in der Schule aus Fällen entsteht, die mit der allgemeinen Disciplin in den Classen sehr wesentlich zusammenhängen. Der Director wird nicht immer das Gefühl unterdrücken können, daß ein so ärgerlicher Fall bei ihm, dem erfahrneren Pädagogen, gar nicht hätte vorkommen können, daß der Lehrer eigentlich von vorn herein auch ein wenig Tadel verdienen möchte. Andrerseits wird ihm die Beschwerde eines Schülers über den ergangenen Rechtsspruch oft als Trotz und Unverschämtheit entgegentreten. Hier hat er mit seiner Entscheidung wahrhaft zwischen Charybdis und Scylla hindurchzufahren, denn sowie der Schüler glaubt, daß ihm auch in zweiter Instanz Unrecht geschehe, so ist sein Zutrauen ganz dahin und er fängt an, ein systematisches Zusammenhalten der Lehrer zur Unterdrückung der Jugend vorauszusetzen; giebt er vollends dem Schüler etwas mehr Recht als nöthig, so wird das Appelliren überhand nehmen und die Auctorität der Lehrer, die einzige natürliche Basis der Rechtspflege, ist untergraben, zugleich aber jedenfalls das collegialische Einvernehmen gefährdet. Endlich ist aber auch kaum darauf zu rechnen, daß der Entscheid in einem solchen Instanzenzug bei der höheren Instanz durchschnittlich richtiger ausfalle, als bei der niederen; denn während bei der bürgerlichen Rechtspflege auch die Gerichte erster Instanz die große Mehrzahl der Parteien nur bei Veranlassung der Verhandlungen kennen lernen, ist hier der nächste Richter zugleich immer derjenige Lehrer, welcher am unmittelbarsten mit dem Schüler zusammenkommt und am meisten Gelegenheit hat, ihn von allen Seiten kennen zu lernen. Was also in der oberen Instanz etwa an Objectivität und allgemeiner Erfahrung gewonnen wird, das geht an genauer Einsicht in die moralischen Triebfedern der zu beurtheilenden Handlung wieder verloren. Wir halten diese Gründe für hinlänglich überwiegend, um uns gegen einen eigentlichen Instanzenzug in der pädagogischen Rechts-

pflege zu erklären, und es sollte auch die höhere Instanz aus ähnlichen Gründen weder ein Suspensivveto in Beziehung auf die Entscheidungen, noch auch ein eigentliches Begnadigungsrecht haben. Trotzdem aber muß ihr ganz nothwendig ein Einfluß auf den Gang der Rechtspflege zustehen, damit Extreme verhütet und Verkehrtheiten soviel als möglich wieder gut gemacht werden können. Hier hat man denn zunächst ein Auskunftsmittel, welches den Einrichtungen der staatlichen Rechtspflege vollkommen analog ist: die gesetzmäßige Beschränkung der Competenz des einzelnen Lehrers und die Verweisung erheblicher Fälle vor das versammelte Collegium oder vor eine Aufsichtsbehörde. Sodann aber tritt ein Umstand ein, der dem Charakter und der Stellung der öffentlichen Rechtspflege schroff widerspricht und der dennoch an der Schule ganz berechtigt ist: die gefällten Rechtssprüche haben nicht die volle Unbedingtheit eines rechtskräftigen Urtheils und die Rechtspflege selbst ist der Verwaltung untergeordnet. Wenn man vom bürgerlichen Begriff der Rechtspflege ausgeht, so kann es scheinen, als liege hierin ein Widerspruch oder eine Unmöglichkeit, da man die Unabhängigkeit der Justiz von der Verwaltung und die unantastbare Gültigkeit des rechtskräftigen Urtheils als Fundamentalbedingungen eines geordneten Rechtszustandes zu betrachten pflegt. In der That ist es auch so im entwickelten Rechtsstaate. Gerade so wie sich in diesem das Urtheil dem Gesetz unterwerfen muß, unterliegt die Verwaltung dem richterlichen Urtheil. In der geschichtlichen Entwicklung aber tritt uns das umgekehrte Verhältnis entgegen: das Gesetz entwickelt sich erst aus dem Rechtsspruch und unterliegt anfänglich sogar sehr der Modification durch den Ausspruch des Richters; die Rechtspflege selbst aber entwickelt sich ursprünglich aus der Regierungsgewalt und der patriarchalischen Machtvollkommenheit. Dasjenige Element, welches in der entwickelten Staatsform das allein maßgebende wird, tritt am spätesten deutlich hervor und dasjenige, welches sich später nach allen Seiten bedingt und beschränkt sieht, ist ursprünglich allein vorhanden.

Wie wir nun sahen, daß die Rechtspflege in der Schule ein Stadium darstellt, in welchem sich die Gesetze erst bilden, aber noch nicht erstarrt sind, so ist die Rechtspflege hier auch noch keineswegs von der patriarchalischen Gewalt des Lehrers gelöst und ihr gegenüber unabhängig geworden. Sie ist nur soweit hervorgebildet, daß ihr eigenes Wesen sich bereits erkennen läßt und in gewißen Puncten gegen die allgemeine Regierungsgewalt des Lehrers in Gegensatz tritt, während diese doch noch das herrschende Princip bleibt. Wie nun infolge dessen der Lehrer, sobald erhebliche Gründe vorliegen, sein eignes Urtheil ohne weiteres aufheben kann (was von der Begnadigung wieder zu unterscheiden ist), so muß es auch der mit der Oberleitung betrauten Gewalt möglich sein, in den Gang der Dinge auch nach gefälltem Urtheil noch einzugreifen, wenn es nöthig scheint. Wir nehmen zunächst den zum Glück seltnen Fall an, wo ein Urtheil als offenbar ungerecht vernichtet werden muß. In diesem Falle geht der Eingriff der Verwaltung in die Rechtspflege viel weiter als der Eingriff einer Appellinstanz. Die letztere tadelt den Richter erster Instanz nicht; ihre Correctur ist eine rein objective. Sie setzt als selbstverständlich voraus, daß auch der Richter erster Instanz nach bestem Wissen Gerechtigkeit geübt und nur die richtige Interpretation der Gesetze verfehlt hat, für welche der höhere Gerichtshof, bei dem die schwierigen und zweifelhaften Fälle aus dem ganzen Lande zusammenlaufen, mehr Befähigung und Auctorität haben soll. So lange aber eine Aufsichtsbehörde die subjective Gerechtigkeit des Lehrers voraussetzen kann, wird sie in der Regel keine pädagogisch motivirte Veranlassung haben einzugreifen, selbst wenn das Urtheil objectiv irrthümlich sein sollte; den gleich zu besprechenden Fall ausgenommen. Es ist hier eben von complicirten Rechtsregeln keine Rede und ein Instanzenzug findet nicht statt. Sobald aber ein ungerechtes Urtheil vorausgesetzt werden muß, kann nicht nur ein Eingriff in die Rechtspflege stattfinden, sondern derselbe wird auch allemal mit einem entschiednen Tadel verbunden sein; oft sogar wird der Tadel erfolgen können, ohne daß ein Eingriff in das Urtheil geradezu nöthig ist. Eben deshalb aber, weil hier nicht die Rechts-

regel, ſondern die Vorausſetzung von Ungerechtigkeit den Eingriff motivirt, wird derſelbe äußerſt ſelten zur Anwendung kommen und die Vorgeſetzten und Aufſichtsbehörden werden einen ſolchen Schritt um ſo mehr nur mit aller Vorſicht thun dürfen, als ein ſchwerer pädagogiſcher Nachtheil davon ſtets unzertrennlich iſt.

Außer der Gerechtigkeit und der Rechtsregel kommt aber für den Werth eines Urtheils auch noch die Frage nach der Thatſache ſehr weſentlich in Betracht, und hier namentlich kann es häufig vorkommen, daß ein Urtheil, ſei es direct beim Lehrer, ſei es durch Vermittlung des Vorgeſetzten, von dem betreffenden Schüler oder ſeinen Angehörigen oder ſonſtigen betheiligten Perſonen angefochten wird. In dieſem Falle iſt der richtige Weg ſtets der einer freundlichen Verſtändigung, bei welcher, falls es nöthig ſcheint, der Lehrer ſelbſt ſein Urtheil ſchließlich aufhebt oder modificirt.

Die Förmlichkeit der Rechtspflege nimmt natürlich zu, wenn nicht der einzelne Lehrer richtet, ſondern das Collegium, wie dies bei erheblichen Vergehen und namentlich bei älteren Schülern nicht ſelten der Fall iſt. Aus den bereits entwickelten Principien ergiebt ſich von ſelbſt, was ſich damit zugleich ändern muß. Die der Conferenz vorbehaltenen Fälle gehören zum großen Theil zu denjenigen, bei welchen es ſich um Verletzung eines ausgeſprochenen Schulgeſetzes handelt. Hier müßen die individuellen Rückſichten ſehr zurücktreten; auch kann in dieſem Falle am eheſten noch von einem Inſtanzenzug die Rede ſein; ſo bei der Relegation, wo die Befugnis der Appellation an die Aufſichtsbehörden ganz zweckmäßig iſt. Wir finden ſie ſogar nothwendig, wo die Schulſtrafe eine Wirkung hat, die ſich über den Kreis der einzelnen Schule hinaus erſtreckt und die ganze weitere Laufbahn des Schülers trifft. Dies iſt der Fall, wenn nach der Schulordnung des Landes mit der Relegation zugleich ausgeſprochen ſein kann, daß der verwieſene Schüler an keiner andern Schule mehr zugelaſſen wird. In ſolchen Fällen hat dann auch die Aufſichtsbehörde nach denſelben Grundſätzen wie ein Appellationsgericht einfach zu prüfen, ob nach Lage der Sache die von der Relegation handelnden geſetzlichen Beſtimmungen wirklich zur Anwendung kommen mußten oder nicht. In der Abänderung des ergangenen Urtheils liegt dann auch kein Tadel, ſondern nur eine objective Correctur der Anwendung der geſetzlichen Beſtimmungen. Eben deshalb wird aber auch die höhere Inſtanz weniger Bedenken haben, das Urtheil abzuändern, als wenn dieſe Abänderung einen Tadel in ſich ſchließen müßte. — Im übrigen iſt klar, daß die Rechtspflege in dieſen Fällen auch in ihrer Form und Haltung der ſtaatlichen Rechtspflege näher tritt. Was an Feinheit der individuellen Behandlung verloren geht, das muß die Würde und der Ernſt des Verfahrens aufwiegen.

Die Rechtspflege in der Schule kann ſich principiell nur auf die Schüler beziehen, nicht auf dritte Perſonen. Daraus ergiebt ſich das Verfahren bei einem Streit der Schüler mit Knaben, welche der Schule nicht angehören, oder bei Fällen, in welchen dritte Perſonen einen Schüler bei den Lehrern verklagen oder wo umgekehrt Schüler den Schutz des Lehrers gegen außerhalb der Schule Stehende in Anſpruch nehmen. Es tritt jedoch hier ein neues Element hinzu, ohne welches die Rechtspflege ihre volle Wirkung nicht erreichen kann. Der Lehrer muß ſeine Schüler in demſelben Maße, in welchem er ihren Uebergriffen gegen dritte Perſonen ſteuert, auch gegen Uebergriffe, die von dieſen ausgehen, zu ſchützen beſtrebt ſein. Wenn in der Familie Streit zwiſchen den eignen und fremden Kindern entſteht, ſo iſt dies nicht in gleichem Maße nothwendig. Das Kind verlangt hier zwar auch Schutz gegen Mishandlung und übermüthige Streitſucht; es hat eine ſehr tiefe, bittre Empfindung davon, wenn die Eltern es aus unlautern Motiven (z. B. aus kriechender Unterwürfigkeit gegen den vornehmeren Rang des fremden Kindes) ohne Schutz laſſen, umgekehrt ſieht es aber auch ſehr wohl ein, daß bis zu einem gewißen Grade dem Gaſt gegenüber Schonung geübt oder auf neutralem Boden die Zügelung der fremden Kinder den Eltern derſelben überlaſſen werden kann. Wenn aber die Tertianer eines Gymnaſiums ſich mit den Altersgenoſſen von der Realſchule ſchlagen und jeder Theil die Schuld auf den andern

ſchiebt, dann iſt es ein bedenkliches Verfahren, wenn etwa die Schüler der einen Schule dafür beſtraft werden, weil ihr Lehrer ſie ertappt hat, während die der andern völlig ſtraflos bleiben. Es liegt dem Lehrer in dieſem Falle nicht nur ob, an ſeinen eignen Schülern, ſo gut es gehn will, Gerechtigkeit zu üben, ſondern er ſollte auch dafür ſorgen, daß durch collegialiſches Einvernehmen eine gewiße Gleichartigkeit des Verfahrens hergeſtellt wird. Dagegen iſt davor zu warnen, wenn nicht beſonders dringende Gründe dazu veranlaſſen, in ſolchen Fällen etwa eine gemeinſame Unterſuchung zu veranſtalten und die Zöglinge der verſchiedenen Schulen miteinander zu confrontiren. Wenn auch beide Lehrer dabei zugegen ſind, ſo waltet dabei doch nicht über der ganzen Scene die volle ungebrochene Auctorität der Perſon, die für die Rechtspflege der Schule ſo unentbehrlich iſt.

Noch ſchwieriger iſt der Fall einer Anklage der Schüler durch Erwachſene, die nicht etwa nur als unparteiiſche Zeugen auftreten, ſondern ein Intereſſe bei der Sache haben, etwa gar bei ihrem Conflict mit den Schülern ſelbſt die meiſte Schuld tragen. Die Schüler werden dies in manchen Fällen behaupten, in welchen der Erwachſene jeden Gedanken daran als eine grobe perſönliche Beleidigung durch den Lehrer zurückweiſen würde. Hier gilt dann erſt recht die Regel, Confrontationen, zu denen ſich ungebildete Perſonen bisweilen förmlich herandrängen, ſtreng zu vermeiden. Die Forderung einer ſolchen ſchließt oft ſchon die heimliche Abſicht in ſich, auf den Gang der Unterſuchung Einfluß zu nehmen und dem Lehret ins Amt zu greifen. Das iſt mit derſelben Entſchiedenheit zurückzuweiſen, als etwa die Forderung einer beſtimmten Form der Beſtrafung. Je feſter der Lehrer allen derartigen Anmaßungen entgegentritt, deſto größer wird auf der andern Seite ſeine Auctorität ſein, und deſto eher wird er durch die nach rein pädagogiſchen Gründen zu bemeſſende Strafe die richtige Wirkung auf das Gemüth des Schülers ausüben. Ergiebt ſich, daß dem Schüler Unrecht geſchehen iſt, oder liegt von vorn herein der Fall ſo, daß der Schüler auf einer Stelle, wo er dem Schutz und der Auctorität der Schule unterſtellt iſt, von fremden Perſonen beleidigt und mishandelt wurde, ſo bezieht ſich die Rechtspflege in der Schule nur auf die Feſtſtellung des Factums, ſo weit es ſich aus der Vernehmung der Schüler ergiebt, und auf die Bemühung des Lehrers, den Schülern Recht und Sicherheit zu verſchaffen. Die Durchführung dieſer Bemühungen unterliegt Regeln, deren Erörterung in ein andres Gebiet fällt, für unſre Aufgabe iſt hier nur noch zu erinnern, daß der Lehrer ſeinem gekränkten Schüler weder zu viel noch zu wenig verſpreche. Es iſt nicht nöthig, daß die Knaben ſich ihren Lehrer als allmächtig vorſtellen, oder von ſeiner Macht nach außen eine übertriebene Vorſtellung erhalten; wenn ſie nur die Ueberzeugung gewinnen, daß er ſich ihres Rechtes nach Kräften annimmt und mit Muth und Feſtigkeit auftritt. Daß im Leben nicht jede Genugthuung wirklich zu erlangen iſt, die uns nach ſtrengem Rechte zuſtehen würde, können auch Knaben ſchon einſehen.

Sehr ſchwer iſt oft die Grenze zu beſtimmen zwiſchen der Rechtspflege der Schule einerſeits und derjenigen des Staates oder der Familie andrerſeits. Wir wollen uns nicht mit extremen Beiſpielen aus älterer Zeit aufhalten, wo ein deutſcher Fürſt wegen eines kleinen Skandals zwei Studenten enthaupten ließ, während die Jeſuiten einen erwachſenen Schüler, der einen Mord begangen, von der weltlichen Obrigkeit reclamirten; man kann dieſen Conflict in viel einfacheren und näher liegenden Beiſpielen finden. Es habe z. B. ein Kind von den Eltern Geld für Schulzwecke gefordert und davon einen Theil für ſich unterſchlagen. Das kommt zur Kenntnis des Lehrers; er unterſucht die Sache, findet ſie richtig und belegt das Kind mit einer ſchweren Schulſtrafe, macht aber zugleich eine Scene vor verſammelter Schule daraus, in welcher er das Kind mit den ſchroffſten Ausdrücken als „Dieb“ bezeichnet. (Solche Fälle ſind im Leben nicht ſo ſelten, als man glauben möchte.) Der Lehrer hat dann ſowohl das Recht der Familie als auch das Recht des Staates verletzt, obwohl er ſich ohne Zweifel mit der Sache zu befaſſen hatte. Seine Aufgabe war zunächſt, wenn ihm der Fall

zu Ohren kam, das Kind darüber zu vernehmen, weil das Interesse der Schule dabei ins Spiel kam. Ergab sich das Geständnis oder der dringende Verdacht einer Unterschlagung, so mußten die weiteren Schritte im Einvernehmen mit den Eltern geschehen, nicht nur weil sie durch die Unterschlagung verletzt sein sollten, sondern weil dergleichen Fälle überhaupt vor allen Dingen vor das Forum des Hauses gehören. Die öffentliche Proclamation eines entehrenden Vergehens ist aber auch ein Eingriff in die Rechte des Staates. Hier konnten überhaupt nur zwei Wege offen stehen: entweder die Sache gehört vor das Forum der bürgerlichen Rechtspflege: dann ist die öffentliche Brandmarkung des Vergehens nicht zu vermeiden und der Staat opfert vielleicht das ganze Wohl eines Kindes auf, um die Würde der Gesetzgebung zu behaupten; oder die Sache wird nach rein pädagogischen Grundsätzen behandelt: dann mußte die öffentliche Brandmarkung mit dem Namen eines gemeinen Vergehens unbedingt wegfallen, denn dergleichen liegt ein für allemal außerhalb des Erziehungszweckes. Ueberhaupt hat die Rechtspflege in der Schule alle solche Fälle mit äußerster Vorsicht zu behandeln, in welchen die dunkeln Begriffe der Kinder von der Entsetzlichkeit des Verbrechens in Frage kommen. Gerade beim Diebstahl macht sich in der bürgerlichen Gesellschaft aus sehr natürlichen, aber hier nicht weiter zu erörternden Gründen ein Extrem des Abscheus geltend, das in der Erziehung nur eine heillose Verwirrung anrichten kann. Ein Knabe, der einem andern in der Zwischenstunde ein schönes Federmesser entwendet, ist vielleicht lange nicht so verdorben als ein anderer, der sich als ein raffinirter Lügner zeigt; die bürgerliche Gesellschaft hat dagegen für den Lügner weder Untersuchung noch Strafe, während dem Dieb Zuchthaus und schimpfliches Gefängnis droht, — Dinge, an welche die Kinder nicht ohne Schaudern zu denken pflegen. Daher kommt auch der merkwürdige Widerspruch, daß die Kinder einerseits das Stehlen oft mit frivoler Leichtfertigkeit behandeln und es mit tausend scherzhaften Namen mehr beschönigen als bezeichnen, während sie andrerseits vor ihrem liebsten Gespielen zurückschrecken, als wäre er von der Pest befallen, sobald von ihm öffentlich und mit der Auctorität der Erwachsenen behauptet wird: „er hat gestohlen;“ „er ist ein Dieb.“ So streng der Lehrer sich hüten muß, jener unsittlichen Beschönigung des Vergehens Spielraum zu gestatten, ebenso entschlossen muß er in der Behandlung solcher Angelegenheiten seinen Weg von dem der bürgerlichen Rechtspflege trennen und seinerseits das Recht pflegen ohne jene Nebenrücksichten, welche unter den Erwachsenen das moralische Urtheil modificiren und von hier aus einen unheimlichen Schatten in das Gemüth der Kinder werfen.

Es versteht sich unsres Erachtens von selbst, daß der Lehrer auch in Staaten, welche die Zurechnungsfähigkeit schon im Knabenalter beginnen lassen, niemals eine Verpflichtung haben kann — etwa auf seinen Diensteid als Beamter, oder aus allgemeineren Gründen — einen Schüler wegen eines der staatlichen Strafrechtspflege unterliegenden Vergehens zu denunciren. Wir wollen einen ziemlich extremen Fall setzen: Versuch der Brandstiftung im Schullocal aus Aerger über eine Carcerstrafe. Das Vergehen gehört, fast noch mehr als der Diebstahl, zu denen, welche die bürgerliche Gesetzgebung mit besondrer Härte verfolgt. Noch kürzlich wurde in einem der aufgeklärtesten Kantone der Schweiz ein vierzehnjähriger Brandstifter zu mehrjähriger Zuchthausstrafe verurtheilt und damit wahrscheinlich für sein Leben unglücklich gemacht. Kann ein Lehrer die Verpflichtung haben, zu einem solchen Verfahren gegen einen Schüler die Hand zu bieten? Die bloße Einsicht in die Schädlichkeit und Herzlosigkeit der bestehenden Gesetzgebung würde von der Pflicht der Anzeige noch nicht dispensiren; wohl aber dispensirt das Hausrecht der Schule davon. Ein Vater kann unter Umständen verpflichtet sein, den eignen Sohn zur Anzeige zu bringen; aber diese Pflicht hört auf, wenn das Vergehen sich auf den Kreis der Familie beschränkt und keine den öffentlichen Rechtsstand berührende Folgen gehabt hat. Einen solchen Familienkreis bildet auch die Schule mit den ihr anvertrauten Kindern und es verdient

gewiß keinen Tadel, wenn das ſchützende Privilegium desſelben in zweifelhaften Fällen eher zu weit als zu eng gezogen wird.

Ganz anders ſteht es aber mit der neuerdings vielfach erhobenen Forderung, daß die Verbrechen und Vergehen Unmündiger überhaupt, ſei es ſchon im Stadium der Unterſuchung, ſei es erſt in dem der Beſtrafung, den Gerichten entzogen und den Schulen zugewieſen werden ſollten. So erwünſcht es auch iſt, daß die oft unbegreiflichen Härten der Geſetzgebung und des gerichtlichen Mechanismus gemildert und daß die daraus ſich häufig ergebenden offenbar ungerechten Freiſprechungen vermieden werden; ſo wenig hat die Schule hier beſondre Veranlaſſung, ſich vorzudrängen oder ein ſolches Danaergeſchenk auch nur anzunehmen*). Mag man die beſtehenden Geſetze verbeſſern; mag man vielleicht gar für jugendliche Verbrecher eigne Gerichtshöfe mit Beiſitzern von pädagogiſcher Bildung und Erfahrung einrichten; man laſſe aber der Schule ihren geſchloſſenen Kreis, innerhalb deſſen allein die ſchwere Aufgabe der öffentlichen Erziehung zu löſen iſt. Durch die Beziehung auf dieſen Kreis und ſein eigenthümliches Leben beſtimmt ſich nach allen Seiten die Aufgabe der Rechtspflege in der Schule; was darüber hinausführt, kann nur verwirrend und hemmend einwirken. Ebenſo wie die Schule eine Rechtspflege in ſich ausbildet, die ganz ihrem eignen Kreis entwachſen iſt; ſo kann und ſoll ſich auch die Rechtspflege mit der Zeit ihre Pädagogik ausbilden. Beide Gebiete mögen einander dann in Beſſerungsanſtalten u. ſ. w. vielfach berühren, aber jedes muß ſich ſeinen Kreis nach ſeinen eignen Grundſätzen und Zwecken aufbauen.

Was die nothwendigen Modificationen der hier entwickelten Grundſätze betrifft, die durch Alter und Geſchlecht der Schüler, durch den Zweck der Schule u. ſ. w. veranlaßt werden, ſo können wir uns kurz faſſen, da die bereits entwickelten Grundſätze in Verbindung mit der Natur jedes beſondern Falles maßgebend bleiben und es ſich überall nur um ein Mehr oder Weniger in der einen oder andern Richtung handeln kann. — Den weiteſten Kreis darf ſich die pädagogiſche Rechtspflege bei der Volksſchule, namentlich bei der Volksſchule auf dem Lande, ziehen. Hier, wo die Jugend einer ganzen Gemeinde unter dem erziehenden Einfluß einer einzigen Perſönlichkeit ſteht, verlangen auch die Eltern meiſtens vom Lehrer, daß er ihnen für das geſammte Erziehungswerk eine Stütze ſei, daß er ſich auch in Dinge miſche, welche in den Städten entweder nur die Familie oder die Polizei anzugehen pflegen. Gleichzeitig mit dem ausgedehnteren Kreis der Rechtspflege wird die Form patriarchaliſcher, minder juriſtiſch, mehr nach Art der Rechtspflege in der Familie. Umgekehrt werden wir an höheren Fachſchulen den engſten Kreis der Rechtspflege haben, dagegen auch die größte Annäherung an juriſtiſche Formen, weil die Schüler ſie nicht ſowohl der Erziehung, als vielmehr nur gewißer Kentniſſe und Fertigkeiten wegen beſuchen. Bei Mädchenſchulen iſt im allgemeinen das juriſtiſche Element weit weniger angebracht als bei Knabenſchulen, doch will das Rechtsgefühl der Mädchen gleichzeitig ſehr ſorgfältig geſchont werden. Während in der Mädchenſchule, wie in der allgemeinen Volksſchule, das patriarchaliſche, familienähnliche Element ſehr hervortritt, darf andrerſeits, wenigſtens an höheren Mädchenſchulen und namentlich in Städten, der Kreis der Rechtspflege ja nicht zu weit ausgedehnt werden, und die Schule darf oft, ſelbſt in Fällen, die an Knabenſchulen unbedingt eine öffentliche Verhandlung verlangen, ihre Rechtspflege ohne weiteres auf die Familie übertragen. — Für das reifere Jünglingsalter muß umgekehrt, ſofern es ſich nicht um bloße Fachſchulen, ſondern um eigentliche Erziehungsſchulen handelt, der Kreis der Rechtspflege in der Regel ziemlich weit genom-

*) Es ſchließt dies wohl nicht aus, daß die Schule Vergehen der Schüler, welche auch von der Polizei gerügt werden könnten, z. B. Handlungen der Roheit gegen dritte Perſonen, auf geſchehene Klagen behandeln und abrügen kann, um ihre Angehörigen nicht ohne Noth frühe ſchon auf das Polizeiamt citiren und dort als Contravenienten beſtrafen zu laſſen. Solches Verfahren kann je nach Umſtänden von der Pflicht der Humanität gegen die Schüler und deren Eltern geboten ſein. D. Red.

men werden, namentlich da, wo die Schüler, wie in den oberen Gymnaſialclaſſen ſo häufig, größtentheils Auswärtige ſind, und wo ſie entweder in Alumnaten vereinigt oder bei Leuten untergebracht ſind, deren Fürſorge man nicht derjenigen einer Familie einigermaßen gleichſtellen kann. Hier hat die Schule nicht nur den abweſenden Eltern, ſondern auch dem Staate oder der Ortsgemeinde gegenüber die Verpflichtung, ihre Aufſicht, und damit zugleich auch ihre Rechtspflege über das geſammte Verhalten der Schüler, auch außer der Schule, auszudehnen. Die Form wird, dem reiferen Alter und der Natur der vorkommenden Conflicte entſprechend, oft eine ziemlich juriſtiſche ſein müßen, ohne daß jedoch auf das patriarchaliſche Princip der Rechtspflege in der Schule jemals thatſächlich verzichtet wird. **A. Lange.**

Rector, ſ. d. Art. Lehrer S. 205, Director.

Redeübungen im weiteren Sinne ſind alle diejenigen Uebungen, welche unmittelbar darauf ausgehen, Fertigkeit im mündlichen Gebrauch einer Sprache zu entwickeln, alſo Leſen, Recitiren, Declamiren, Sprechen; im engeren Sinne die nur auf den obern Stufen des Unterrichts vorzunehmenden Uebungen im freien und zuſammenhängenden Vortrag eigner Gedanken. Auf dem Gebiete des deutſchen Unterrichts giebt es noch viele ſtreitige Puncte; auch über die Redeübungen gehen die Anſichten auseinander, und es hat ſich noch keine ſtehende Praxis gebildet. Außer Frage iſt es, daß auf die Ausbildung der Fertigkeit in der mündlichen Behandlung der Sprache noch nicht die Sorgfalt verwandt wird, die durch die Wichtigkeit der Sache gefordert iſt. Wie oft iſt darüber ſchon geklagt worden! Statt vieler Zeugniſſe nur eines. Schleiermacher (Erziehungsl. S. 517) ſagt: „Die Uebungen, welche man im mündlichen Vortrag gewöhnlich anſtellt, die Declamationen, ſind nicht genügend, und Recitation und Vortrag eigner Gedanken in freier Rede ſind ſehr verſchieden von einander. Die Einſeitigkeit, zwar gut ſchreiben aber nicht gut ſprechen zu können, iſt ſchon unter den Verhältniſſen der Gegenwart in Beziehung auf das einmal nun Beſtehende etwas ſehr verderbliches. Es giebt ſehr viele Lagen, in denen nur durch das unmittelbare perſönliche Auftreten etwas erreicht werden kann. Wenn die Einſicht dann auch noch ſo vollkommen iſt, aber die Fertigkeit fehlt, ſie auszuſprechen: ſo geht alle Wirkung auch der trefflichſten Einſicht verloren. Und auch abgeſehen hiervon, ſchon ohne alle Hinſicht auf die Erreichung eines beſtimmten Zweckes, die Sache an und für ſich betrachtet: es iſt Mangel an Bildung, wenn einer nicht im Stande iſt, gleich unmittelbar ſeine Gedanken über irgend einen Gegenſtand gehörig mitzutheilen. In jeder Rückſicht iſt wünſchenswerth, daß man auf der Stelle ſeine Gedanken klar und geordnet ausſprechen könne. Je mehr bei uns überall die ſchriftliche Behandlung der öffentlichen Angelegenheiten ein ſolches Maximum erreicht hat, daß man hoffen darf, es könne nicht höher ſteigen, ſondern es müße eine Aenderung eintreten; je näher wir dieſem Wendepunct ſind und je mehr auch ſchon im Umkreiſe der deutſchen Staaten die Verbeſſerung Eingang gefunden hat: deſto deutlicher zeigt ſchon das Beſtehende, die Gegenwart darauf hin, daß mündliche Uebungen in der Mutterſprache durchaus in der Schule angeſtellt werden müßen.“ Seit der Zeit, wo dieſe Worte geſprochen wurden, iſt die gleiche Klage bis in die neueſte Zeit oft genug wiederholt worden, ein Beweis dafür, daß ſich die Praxis noch nicht bedeutend geändert hat. In der That, wenn gegenwärtig auch in allen höheren Schulanſtalten dieſe oder jene Uebungen vorgenommen werden, die in die Kategorie der Redeübungen fallen, ſo ſpielen doch Zufall und Willkür noch immer eine zu große Rolle, und aus der geringen Zahl der Gebildeten, die gut leſen und ſprechen kann, muß man den Schluß ziehen, daß die Schulen nach dieſer Richtung hin noch zu wenig leiſten.

Da von einzelnen Mitteln zur Entwickelung der Redefertigkeit in der Encyklopädie an verſchiedenen Stellen geſprochen iſt (vergl. die Art. Leſen, Declamation, Deutſcher Unterricht), ſo wird die Erörterung hier nur fragmentariſch ſein können. Wir werden zugleich überall den gegenwärtigen Stand dieſes Theils des deutſchen Unterrichts be-

rücksichtigen, so weit er uns aus eigner Erfahrung und aus den Schulnachrichten der zum Programmenverbande gehörigen Anstalten bekannt ist.

Der Uebergang des gesprochenen Wortes in die Seele des Hörers wird durch das Ohr vermittelt. Die sinnliche Empfindung steigert oder schwächt die Wirkung des Inhalts der Rede, je nachdem der Redende sich in wohllautenden oder misklingenden Sprachtönen mittheilt. Das Erste also, wonach der Unterricht zu streben hat, ist eine richtige, reine, wohllautende Aussprache. Wenn auch alle übrigen Lehrstunden zur Erreichung dieses Zieles mitwirken müßen und namentlich das laute Lesen und Recitiren griechischer und lateinischer Sprachstücke das Gefühl für Wohllaut der Sprachtöne zu stärken geeignet ist, so hat doch besonders der Lehrer des Deutschen bei den Uebungen im Sprechen, Lesen, Declamiren Veranlassung und Gelegenheit, nach dieser Seite hin abwehrend und fördernd zu wirken. Es giebt eine über allen mundartlichen Unterschieden stehende Aussprache, die in den Hauptpuncten von allen Gebildeten anerkannt wird. Diese muß dem Schüler angeeignet werden und die erziehende Einwirkung kann hier nicht früh genug beginnen. Wir finden daher auch Uebungen im richtigen, dialektfreien Sprechen in einzelnen Programmen speciell aufgeführt. Es muß freilich hier vor Uebertreibungen gewarnt werden. Die Grenzen zwischen dem Dialekt und dem Gebiete, innerhalb dessen die Spielarten jedes Lautes der gebildeten Aussprache sich bewegen, sind in vielen Fällen schwer zu bestimmen, und dem Wohlklange zu folgen geht darum nicht an, weil es keine allgemeinen Sätze über den Wohllaut giebt. Große Vorsicht ist z. B. bei der Behandlung des „g" nöthig. In manchen norddeutschen Schulen ist es Mode, auf die anschlagende Aussprache des „g", wie sie bei den Oberdeutschen gefunden wird, unter allen Umständen zu halten; wenn man ein Kind, das eine solche Schule besucht, nach längerer Trennung wieder sprechen hört, so ist man erstaunt über die Menge gezwungener Laute, die es hervorbringt. Offenbar ist es aber ebenso unrichtig, das „g" durchgängig anschlagend, als durchgängig weichhauchend zu sprechen. Vergl. d. treffliche Buch von Roderich Benedix, der mündliche Vortrag, I Th. S. 37. — Das „r" wird von den meisten Menschen als Zungenbuchstab gesprochen, doch giebt es auch viele, bei denen es Kehlkopflaut ist. Das gutturale „r" nimmt sehr leicht einen unangenehmen, schnarrenden Klang an, wenn das Gaumensegel in zu starkes Vibriren geräth. Für den Gesang ist es nicht zu brauchen, und Gesanglehrer haben daher nichts eiliger zu thun, als ihren Schülern diese Aussprache abzugewöhnen. Auch bei jedem Redevortrage, der nach Höherem als nach bloßer Verständlichkeit strebt, ist das linguale „r" von weit größerer Wirkung. Trotzdem aber würde es nicht rathsam sein, von jedem Schüler diese Aussprache zu verlangen; es ist nicht so leicht, wie Benedix behauptet, sich dieselbe anzueignen. Die Sprachorgane sind nicht immer so bildsam, daß es gelingt, dem neuen Laut den Schein des Ungezwungenen und Natürlichen zu geben. — Nach unserer Ansicht wird sich die Einwirkung des Lehrers hauptsächlich auf die Abstellung allgemein anerkannter Mängel der Aussprache zu beschränken haben und sich begnügen müßen, Reinheit der Vocale und Befreiung der Consonanten von störenden Nebenlauten zu erzielen. Wir erinnern nur an den ost- und westpreußischen Dialekt, in welchem das „a" dem „o", das „e" dem „a" sich nähert, in welchem Mensch wie Mansch, Danzig wie Donzig klingt, an die westpreußische Aussprache des „l", das wie „lj" lautet. Ein zusammenhängender Unterricht über die Aussprache ist natürlich nicht erforderlich; die gelegentlichen Bemerkungen des Lehrers schließen sich am besten an die Lese- und Declamirübungen an. Die mundartliche oder individuelle Besonderheit in der Aussprache der Schüler wird mit großer Zartheit zu behandeln sein; man hüte sich vor karrikirter Nachahmung. Aussprache, Betonung, Melodie des Dialekts sind in der Seele des Knaben mit der innigen Empfindung des Heimatlichen so verwachsen, daß jeder Spott ihm als Frevel an seinem Heiligsten erscheint. (Vrgl. d. Art. Mundart. D. Red.)

Die Uebungen nun, welche angestellt werden können, um zum freien und gewandten Gebrauch der Sprache zu gelangen, theilen wir mit Waitz (Allgem. Päd. S. 262) in drei Classen. Es werden dem Schüler entweder Stoff und Form vollständig gegeben, so daß ihm nur die Aufgabe der Darstellung bleibt (Lesen oder Vortragen des Auswendiggelernten), oder er hat für einen gegebenen Stoff nur die Form, in welcher er dargeboten wurde, zu reproduciren (Wiedergeben des Erzählten oder Gelernten), oder es wird ihm der Stoff nur im allgemeinen bestimmt und infolge davon die Form ganz seiner eignen Production überlassen.

I. Was im 3. Bd. der Encykl. S. 397 bis 399 über den Leseunterricht gesagt ist, billigen wir vollständig und schließen uns dem dort ausgesprochenen Wunsche an, es möchte dem Leseunterricht um seiner großen Bedeutung willen, wenn auch nicht mehr Zeit, so doch immer mehr Sorgfalt zugewendet werden, und zwar auf allen Stufen bis zum Austritt aus der Schule. Nur wenige Anstalten erwähnen speciell die Leseübungen auch für die oberen Classen. Ueber die Wichtigkeit derselben braucht nach Herder, R. v. Raumer, Ph. Wackernagel, Hiecke u. a. nichts weiter gesagt zu werden. — Beiläufig noch einige Bemerkungen. In dem Lehrplan für den deutschen Unterricht an der Realschule zu Lippstadt, Progr. 1863 S. 41 wird die Ansicht ausgesprochen, daß auf den drei untern Classen die Anwendung des Chorus besonders bei Gedichten von wesentlichem Nutzen sei. „Denn manche der kleinen Knaben haben einzeln nicht den Muth, mit ordentlicher Betonung zu lesen oder ihre Lunge hinlänglich anzustrengen; beim Zusammenlesen jedoch wird ihre schwere Zunge (!) mit fortgerissen, und sie gewöhnen sich im gleichen Tempo und Klang an das richtige und ausdrucksvolle Lesen." Wir müßen die Richtigkeit dieser Ansicht bestreiten, so wenig wir die Bedeutung des Chorlesens für die Förderung der mechanischen Fertigkeit in Abrede stellen wollen. Dem schüchternen Schüler wird am besten dadurch geholfen, daß man ihn recht oft lesen und sprechen läßt, und der mit schwacher Stimme begabte verliert im Chor ganz gewiß die Lust sich anzustrengen, da er seine Stimme fast gar nicht hört.*) So wenig nun auch um einzelner Schüler willen das Chorlesen erforderlich ist, so muß es doch um aller willen auch für die unteren Classen unserer höheren Anstalten empfohlen werden. Denn es macht das laute Sprechen in der Classe zur Gewohnheit. Die Stimmen der einzelnen tönen mit ganz anderer Kraft und Frische, wenn eben ein Stück gemeinschaftlich gelesen worden ist. Das laute Sprechen ist aber die erste Bedingung für die Verständlichkeit der Rede (vgl. Günther, über d. deutschen Unterr. auf Gymn. S. 323 f.)

Aus der Zahl der gelesenen Stücke werden einzelne memorirt und dann in der Classe vorgetragen. Hiefür ist der Ausdruck: Declamation fast allgemein üblich; mitunter findet man auch: Recitation, Memorirübungen, Uebungen im Vortrag von Gedichten. Die Bezeichnung: Recitation ist die kürzeste und angemessenste; die eigentliche Declamation gehört nicht in die Schule. Man beginnt mit dieser Uebung gleich in der untersten Classe und setzt sie in einzelnen Anstalten bis Prima fort, in andern bis Secunda, in den meisten nur bis Tertia. In den obern Classen geht sie dann neben den freien Vorträgen her, unterstützt auch wohl den Unterricht in der Literaturgeschichte, indem Abschnitte aus Dichtern der gerade behandelten Periode zum Memoriren ausgewählt werden. Das Verfahren ist fast überall das gleiche: das Stück wird erst nach wiederholter Lesung und Besprechung gelernt, so daß das Auswendigkönnen weniger Resultat des Memorirens, als Frucht der anhaltenden Beschäftigung mit Inhalt und Form ist. Hier und da recitiren die Schüler Gedichte nach eigener Wahl. Dies war früher fast allgemeine Sitte. Es scheint uns nicht zu billigen, wenn nicht die Wahl in so fern beschränkt wird, als die Gedichte aus einem vom Lehrer bestimmten Kanon genommen werden müßen. Die Schüler wenden sich sonst zu leicht dem Komischen,

*) Wir unsererseits kennen Belege, die das Gegentheil beweisen und für die oben bestrittene Ansicht sprechen. D. Red.

Poſſenhaften, Outrirten zu oder lernen Sachen auswendig, die über ihr Verſtändnis hinausliegen.*) — Was den Umfang und die Art des Lernſtoffes anbetrifft, ſo kommt man immer mehr zu der Ueberzeugung, daß es eine Anzahl von Gedichten giebt, die in jeder höheren Schule gelernt werden müßen, daß dieſer gewißermaßen eiſerne Beſtand in jedem deutſchen Leſebuche enthalten ſein müße. Daher iſt neuerdings hier und da die Einrichtung getroffen worden, daß die zu memorirenden Stücke von der Conferenz beſtimmt werden (ſ. Progr. d. Realſch. zu Lippſtadt 1863., d. Gymn. zu Detmold 1863., d. Realſch. zu Wittſtock 1864). Die Vortheile dieſes Verfahrens ſind einleuchtend. Wenn der Grundkanon feſtgehalten wird (nach Auswahl der einzelnen Lehrer können noch andere Stücke hinzutreten), ſo erhält der Unterricht in der Metrik, Poetik, Literaturgeſchichte ein feſteres Fundament; durch Wiederholung des Erlernten auf den höheren Stufen, in einer neuen Umgebung, bei einem andern Lehrer wird nicht nur der Stoff im Gedächtnis lebendig erhalten, ſondern auch eine immer tiefere Einſicht in das Weſen des mündlichen Vortrags befördert. Gedichte von Uhland, Schiller, Göthe, die in den unterſten Claſſen gelernt ſind, können aber auch in Prima noch wiederholt werden.

Zur Recitation werden faſt überall nur Gedichte beſtimmt; nur wenige Anſtalten erwähnen in ihren Lehrplänen auch das Memoriren proſaiſcher Stücke. Bei den Verhandlungen der Directoren der Provinz Pommern im J. 1861 erklärte ſich der Correferent gegen das Recitiren derſelben. „Das Lernen derſelben ſei ſchwer; zudem laſſen ſich dem Schüler die Vorzüge guter Proſa ſchwer begreiflich machen; ſie wirke durch den Geſammteindruck, dieſer werde auch durch Leſen erreicht.“ Das erſte Argument iſt von keiner Bedeutung, wenn das Memoriren erſt nach wiederholter Leſung erfolgt; in Betreff des zweiten iſt zu bemerken, daß es ſich zunächſt nicht um theoretiſche Einſicht handelt, ſo wenig wie beim Memoriren von Gedichten um die Erkenntnis der poetiſchen Schönheit. Wenn das Memoriren von Sprachſtücken überhaupt fruchtbringend iſt (was zu beweiſen nicht unſere Sache), ſo können wir auch die Ausſchließung proſaiſcher Stücke nicht billigen. So ſcheinen uns z. B. die kleinen Erzählungen von Hebel ſehr geeignet, den Sprachſchatz des Anfängers zu bereichern und ihn zum lebendigen Vortrag anzuleiten. Einen beachtenswerthen Vorſchlag macht K. Matthiä. „Die deutſche Sprache und die deutſchen Schulen“ S. 34. Er wünſcht nämlich, daß allen grammatiſchen Uebungen in den drei untern Claſſen daſſelbe Leſeſtück zu Grunde gelegt, und daß es memorirt werde. Der Lehrer könne dann den memorirten Stoff in allen, auch in den lateiniſchen Stunden in jedem Augenblick benutzen; er könne ihn ferner zum Ausgangspunct für allerlei ſchriftliche Uebungen nehmen und endlich die Regeln des Vortrags daran einüben. Für Quinta und Quarta wird zu dieſem Zweck die Bürgerſche Parabel „der Menſch und der Kranich“, für Sexta eine Aeſopiſche Fabel empfohlen.**)

*) Bei etwas älteren Schülern könnte wenigſtens manchmal die Wahl frei gegeben werden, unter der ſelbſtverſtändlichen Bedingung, daß ſie dem Lehrer rechtzeitig Anzeige davon machen. Sie müßen ſich in dieſem Falle mehr ſelbſtändig in den claſſiſchen Dichtern und Schriftſtellern umſehen und haben die Freude, ihrem eigenen Geſchmack genugthun zu können. D. Red.

**) In der Form, wie der Vorſchlag oben gefaßt iſt, erſcheint er uns als kaum ausführbar: Ein Leſeſtück würde unmöglich ausreichen, um für die verſchiedenen grammatiſchen Uebungen, bei welchen man auf Muſterſtücke verweiſen möchte, Normen darzubieten, und durch die gar zu häufige Wiederholung müßte es das Intereſſe der Schüler abſtumpfen. Der weiter oben empfohlene Grundſtock von Memorirſtücken wird das wirkliche Bedürfnis, welches dem Vorſchlag Matthiäs zu Grunde liegt, zu befriedigen geeignet ſein. Ein kleiner, aber doch nicht zu verachtender Beitrag zur innern Einigung der deutſchen Nation wird auch dadurch gegeben, wenn alle Schulen hiefür und dann für die zu erlernenden Kirchenlieder, kirchliche und weltliche Melodien und Aehnliches einen und denſelben Kanon, neben welchem die berechtigte Mannigfaltigkeit doch noch Raum hätte, ſich gefallen ließen (vergl. d. Art. Liederbuch). In Frankreich giebt es eine Menge claſſiſcher Stücke, die jeder Gebildete auswendig gelernt hat. D. Red.

Die Frage nach den Grenzen, innerhalb deren der Lesevortrag wie die Recitation auf der Schule sich zu halten hat, ist sehr verschieden beantwortet worden; namentlich gehen die Ansichten über die Gesticulation aus einander. Was den Vortrag im engeren Sinne d. h. die Darstellung durch die Sprache betrifft, so läßt sich schwer eine Linie ziehen, über die man nicht hinausgehen darf. Es läßt sich nur die negative Bestimmung geben, daß man das Nothwendige nicht um des Wünschenswerthen willen vernachlässige, daß man nicht künstlerischen Vortrag wolle, ehe der logische erzielt ist, daß man vom Schüler nicht Gefühlsausdruck verlange, ehe er den vollkommensten Gedankenausdruck gewonnen hat. Die Schule hat gebildete Menschen zu erziehen, nicht Künstler. Die Recitation unterscheidet sich im wesentlichen nicht vom Vorlesen. Nur kommt, während beim Vorlesen fast ausschließlich der mitgetheilte Gegenstand auf den Sprecher wirkt, bei der Recitation, wie bei der Rede, noch die Gegenwart der Hörer als wirkendes Moment in Betracht. Des Lesers Augen sind durch das Buch gefesselt, der ganze Körper wird in seiner Stellung und Haltung durch diesen festen Punct bedingt; es bedarf keiner weiteren Unterweisung hierfür. Anders bei der Recitation, die nicht vom Platze aus, sondern vor der Classe, wenn möglich von einem erhöhten Puncte aus erfolgen muß, so daß der ganze Körper oder doch der größere Theil desselben sichtbar ist. Viele Schüler werden nicht recht wissen, was sie mit ihren Gliedmaßen anfangen sollen, sie werden ihre Unbehaglichkeit durch häufigen Wechsel der Stellung, durch unruhige Bewegungen kund geben, die Hände bald auf den Rücken legen, bald in die Tasche stecken. Hier wird der Lehrer viel zu beobachten und zu bessern haben. Vor allem hat er darauf zu sehen, daß der Recitirende von vorn herein eine ungezwungene, aber feste Stellung einnimmt, die ihm gestattet, längere Zeit ohne Unbequemlichkeit auszuharren, bei kürzeren Recitationen bis zu Ende. Ferner muß der Schüler den Zuhörern in die Augen sehen; er darf nicht vor sich niederblicken, die Augen nicht an den Wänden oder zum Fenster hinausschweifen lassen. Er darf auch nicht gleich in dem Augenblicke, wo er sich hingestellt hat, zu sprechen beginnen: eine sehr gewöhnliche Unart. Bewegungen des Körpers, die den Vortrag demonstrirend begleiten, sind unstatthaft. In der Versammlung der Directoren der Provinz Pommern im J. 1861 wurde in Betreff der Gesticulation kein Beschluß gefaßt, und auch sonst haben sich Stimmen für die Einführung derselben in unsere Schulen erhoben, z. B. Dr. W. Fricke, Declamatorik, Theor. Theil, S. 34. Natur und Leben sollen dabei als Vorbild dienen. Da nun aber „diese äußere Begleitung oder vielmehr Bezeichnung der innern Empfindungen nur bei den lebhaft empfindenden Personen, welche Selbstgedachtes und Selbstgemachtes reden, natürlich ist", so weist Günther (a. a. O. S. 247) „die Schüler, damit sie lernen, was zum äußern Vortrage gehöre, auf Leute niedern Standes, geringerer gesellschaftlicher Cultur, auf Bauern und Obstweiber hin und spricht damit aus, daß der Schüler das, was die Sitte bei ihm abgestumpft habe, durch Fleiß und Nachahmung wieder hervorzuholen, aber in veredelter Weise anzunehmen habe." Nach unserer Ansicht können wir den Schülern nichts besseres wünschen, als daß sie, was an Kenntnis der Gesticulation durch jene Lehrmeister ihnen zugekommen ist, recht bald vergessen möchten. Lebhaftes Mienen- und Geberdenspiel ist aber überhaupt keine Eigenthümlichkeit des deutschen Volkes und das Leben kann daher auch nicht als Vorbild dienen. Der Recitirende braucht nicht durchaus auf alle Bewegungen des Körpers zu verzichten; das thut ja nicht einmal der Lesende. Es giebt eine den Vortrag begleitende Sprache der Hand, des Auges, der Mienen, die wir dem Schüler nicht verwehren wollen. Der trotzige Blick, die gerunzelte Stirn, das feine Lächeln, die geballte Hand sind Geberden der Art; aber sie finden sich beim Schüler selbst, sobald er mit Ausdruck zu sprechen im Stande ist und sein Inneres von dem Gegenstande erregt wird. Alles, was über diese durch die innere Erregung des Sprechenden erzwungene Gesticulation hinausgeht, ist vom Uebel. Der epische Vortrag, der auf unsern Schulen vorzugsweise geübt wird, fordert keine Selbstent-

äußerung. „Die leidenschaftliche Hingebung, die Verwandlung der Persönlichkeit in das Vorzutragende ist hier durchaus unzulässig. Der Recitirende bleibt immer, sowohl für sich als für den Hörer von seinem Stoffe getrennt." (Rötscher, die Kunst d. dram. Darstell. 2. Aufl. S. 216). Der lyrische Vortrag bedarf der Geberdensprache ebenfalls nicht, so wenig wie das gesungene Lied, bei welchem letzteren, so viel wir wissen, doch noch niemand die Gesticulation verlangt hat. Dasselbe gilt für den Schulvortrag dramatischer Werke. Bei den öffentlichen Feierlichkeiten läßt man an vielen Anstalten Schüler der obern Classen Scenen aus Schillers, Göthes, Uhlands u. a. Dramen recitiren. So wenig wie man nach unsrer Erfahrung hierbei den Vortrag zur theatralischen Declamation werden läßt, so wenig wird auch, und mit Recht, eine eigentliche Gesticulation geübt. Es fehlt zwar nicht an Bewegungen des Körpers, aber sie sind von der oben angedeuteten Art. Es soll durch sie nur verhindert werden, daß der Inhalt der gesprochenen Worte mit der Haltung des Sprechenden in einen auffälligen Widerspruch gerathe. Wenn ein Schüler die Worte Tassos zu sagen hat: „Zieh', wenn ich nicht, wie ich dich hasse, dich auch noch verachten soll," so darf er sie nicht in völliger Regungslosigkeit sprechen. Aber das ist auch nicht zu fürchten; die eigne Erregung wird ihm die angemessene Miene und Bewegung abzwingen. — Die eigentliche Declamation, der mimische Vortrag gehört auf die Bühne und wird hoffentlich niemals Eingang in unsere Schulen finden. „Der Declamator darf hauchen und blasen, stöhnen und seufzen, ächzen und winseln, lachen und kichern, sich räuspern und husten — mit den Händen und Armen hauen und stoßen, sägen und stechen, mit den Füßen treten und stampfen — alle Empfindungen der dargestellten Personen durch Mienen begleiten, u. s. w." (Diesterweg, Beiträge zur Begründung der höhern Leselehre S. 181.) Ein hübscher Gedanke, wenn man sich vorstellt, wie eine Classe, den Lehrer an der Spitze, diese gymnastischen Uebungen durchmacht! — Einen Schritt über die von uns gezogene Grenze, und man hat theatralische Declamation, dramatische Aufführungen. Letztere kommen immer noch hier und da vor, meistens bei besondern Gelegenheiten, wie Stiftungsfesten und drgl., bisweilen auch als regelmäßige Uebung unter der Firma: Mittel zur ästhetischen Bildung. Der Gewinn, den Schüler aus der Darstellung von Stücken ziehen, wie: Der Diener zweier Herrn, Wer zuletzt lacht, u. s. w., Wie denken Sie über Rußland? scheint uns nicht in dem richtigen Verhältnis zu der aufgewandten Zeit zu stehen. Recruten für die Sommertheater werden wir aber doch nicht bilden wollen.

II. und III. Daß die Lese- und Recitationsübungen nicht ausreichen zur Entwicklung einer genügenden Redefertigkeit, wird gegenwärtig allgemein anerkannt. Schon in der Verfügung des k. Posenschen Provincial-Schulcollegiums vom 11. Jan. 1829 wird bemerkt, daß „im günstigsten Falle durch Declamationsübungen höchstens eine gewiße Fertigkeit hervorgebracht werde, fremde, nicht aber, was im Leben so oft nöthig sei, eigne Gedanken frei und angemessen vorzutragen. Daher müßten die Schüler mehr zu freien Vorträgen veranlaßt werden." Eine angemessene Mittheilung eigner Gedanken wird man aber auch von dem besten Schüler nicht verlangen können, wenn er nicht durch mannigfache und zahlreiche Uebungen dazu vorbereitet worden ist. Die unmittelbare Production nennt Schleiermacher (Erz. S. 470) mit Recht schon darum weit wichtiger als die successive schriftliche, weil sie ja die allgemeiner im Leben vorkommende ist. Die erste Vorbildung dazu liegt in der dialogischen Form des Unterrichts. Die anfänglich in kürzeren Sätzen erfolgenden Antworten des Schülers erweitern sich allmählich, sowohl in den anderweitigen als namentlich in den deutschen Stunden, zur Wiedergabe größerer Gedankengruppen erzählender, beschreibender, entwickelnder Art. Je mehr solche Uebungen angestellt werden, desto schneller erfolgt die Mobilmachung des in dem Schüler schon ruhenden und des ihm fortwährend zugeführten Sprachmaterials. Zweckmäßig wird das augenblickliche Reden namentlich auch beim Besprechen der zur schriftlichen Bearbeitung gestellten Aufgaben geübt werden. Für das Gebiet

des deutſchen Unterrichts enthält die Günthersche Schrift S. 252 — 274 die beachtenswertheſten Winke und einen ausführlichen Lehrgang. Auch in dem Buch Matthiäs finden ſich brauchbare Bemerkungen. Die Uebungen beginnen mit dem Erzählen; gleich in der unterſten Claſſe muß der Knabe gewöhnt werden, Geleſenes oder Gehörtes und Geſchautes frei wiederzugeben. Das Letzte betont namentlich Rochholz, deutſche Arbeitsentwürfe, 2. Th. S. 3 f., der aber darin zu weit geht, daß er das Gelernte und Geleſene nicht zum Redeſtoff gebraucht haben will. „Das bloße Gedächtniswerk verhilft ohnedies niemals zur Erzählungs- und Vortragsfertigkeit in den uns ſelbſt betheiligenden Ereigniſſen, Stimmungen und Gedanken.“ Eine Behauptung, die nicht widerlegt zu werden braucht. Zweckmäßig iſt auch die von Matthiä u. a. vorgeſchlagene Uebung, daß den Knaben eine Anzahl von Wörtern gegeben werde, aus denen ſie dann eine Erzählung bilden müßen. Allmählich ſteigern ſich die Anforderungen. Der Schüler muß umfangreichere Geſchichten bewältigen lernen, dann geht er zu geſchichtlichen, geographiſchen, naturhiſtoriſchen Darſtellungen über. Immer iſt darauf zu ſehen, daß der Vortrag ein wirklich freier, d. i. der Form nach im Augenblick entſtehender ſei. Auf den obern Stufen, wo die Gegenſtände der Lectüre umfaſſender werden, erweitern ſich die mündlichen Inhaltsangaben unmerklich und ohne Sprung zu zuſammenhängenden Vorträgen. In der Secunda z. B. wird dem Schüler die Aufgabe geſtellt werden können, ein Abenteuer des Nibelungenliedes in lebendiger Rede zu erzählen, die Fabel eines ſorgfältig geleſenen Dramas ganz oder nach Acten zu entwickeln. Ein Concept ſollte hierbei nicht geſtattet werden. „Freiheit vom Buchſtaben iſt die erſte Bedingung für den, der ſprechen will; und eine Art von Knechtſchaft iſt es, wenn man auch nur eine kürzere Gedankenreihe nicht anders für ſich ſelbſt oder für andere produciren kann, als ſo, daß man die Gedanken vor ſich geſchrieben ſieht. Es wird hierdurch, abgeſehen von andern, ſich von ſelbſt ergebenden Nachtheilen, der eine Sinn des Auges zu ſehr bevorzugt vor dem andern Sinn, dem Ohr.“ Schleiermacher, Erz. S. 522. Nur gegen die Erleichterung dürfte wohl nichts einzuwenden ſein, daß der Schüler die Hauptereigniſſe, die Hauptgedanken ſich in aller Kürze notirt und nach dieſem Entwurf zu Hauſe übt. Während des Vortrags in der Claſſe aber dürfen auch dieſe Notizen nicht benutzt werden. Die Uebungen im Wiedergeben geiſtig erfaßter Stoffe müßen bis in die oberſte Claſſe fortgeſetzt werden. Daneben müßen die Schüler aber ſchon von Tertia ab dem Ausſprechen eigner Gedanken entgegengeführt werden. Man beginnt damit, den Erzählſtoff nach einem beſtimmten Geſichtspuncte wiedergeben zu laſſen, etwa zum Nachweiſe irgend eines Gedankens, den man als Thema hinſtellt, oder zur Charakteriſtik einer der handelnden Perſonen. Mit dieſen freien Redeübungen können meditirte Vorträge abwechſeln, Betrachtungen, Abhandlungen, überhaupt ſolche Darſtellungen, die mehr ein Product des Verſtandes, als der Anſchauung und Erinnerung ſind, bedürfen immer der häuslichen Vorbereitung. Dieſelbe beſteht in einer ſorgfältigen Dispoſition, die der Beurtheilung des Lehrers unterliegt. „Aus der freien Rede des Schülers, wenn ihr nicht eine ſorgfältige, ſtreng controlirte Vorbereitung vorausgeht und der Gegenſtand der Aufgabe nicht ſo vollſtändig erläutert und allſeitig verſtanden iſt, daß ihn der Schüler beherrſcht, wird ſonſt zu leicht eine Rede ohne Inhalt, die ſich immer nur um den Gegenſtand herumbewegt, ohne ihn ſelbſt zu treffen, da es auf der einen Seite noch ebenſo an beſtimmt ausgeprägten eigenen wie auf der andern an reifer Durcharbeitung fremder Gedanken fehlt. Uebungen in freier Rede führen daher, wenn ſie auf ein weiteres Ziel als geordnete Wiederholung gerichtet ſind, leicht zu einer gefährlichen Zungenfertigkeit, die ſich mit Eitelkeit in ausgetretenen Gedankenkreiſen und Formen, vagen Allgemeinheiten und redneriſchen Phraſen herumtreibt, ohne es zu tieferem Verſtändnis und geſchmackvoller Behandlung der Sprache, geſchweige denn zu einer Herrſchaft über die eigenen Gedanken zu bringen, in welcher gerade für das freie Reden die hauptſächlichſte Schwierigkeit liegt.“ (Waitz. S. 273.) Uebungen, wie die von uns angedeuteten werden verhältnismäßig auf wenigen Anſtalten

vorgenommen; man begnügt ſich noch zu häufig mit memorirten Vorträgen, zu denen denn auch die corrigirten Aufſätze benutzt werden. Wir wollen die memorirten Vorträge keineswegs verbannt ſehen; ſie behalten ihren Werth für die Gelegenheiten, wo die Schule mit ihren Leiſtungen in die Oeffentlichkeit tritt, für die Schulfeierlichkeiten. Warum ſollte die ſchriftliche Compoſition nicht auch zum Prüfungsgegenſtande gemacht werden, und wie kann dies anders geſchehen, als indem man einzelne Schüler ihre Ausarbeitungen vortragen läßt? Man könnte freilich ſagen, die Aufſätze brauchten ja dann nur vorgeleſen zu werden. Dagegen iſt nichts zu ſagen; warum ſoll nicht auch einmal eine Arbeit geleſen werden? Geſchieht dies doch bei den meiſten der allgemein üblichen Vorträge, durch die man die Wiſſenſchaft zu populariſiren ſucht. Aber das Memoriren wird dadurch nicht ausgeſchloſſen. Wenn es ſchwer iſt, proſaiſche Stücke zu lernen, gut, ſo zeige man, wie die Schule dieſe Schwierigkeit überwindet. Dann aber gehört für einen Schüler ſchon ein hoher Grad von geiſtiger Zuſammenfaſſung und Selbſtbeherrſchung dazu, wenn er einen ſelbſt fleißig memorirten Aufſatz vor einer größeren Verſammlung ohne Stocken und mit Ausdruck vortragen ſoll. So ſind dieſe memorirten Vorträge „ein Mittel für den Jüngling, die natürliche Scheu zu überwinden, von der er ergriffen zu werden pflegt, wenn er vor einer größeren Verſammlung zuſammenhängend reden ſoll.“ (Mützell.) — Meiſtens dienen die (freien und memorirten) Vorträge zur Ergänzung und Vertiefung des auch in den andern Unterrichtszweigen mitgetheilten Lehrſtoffs. Hier dienen Herrmanns „Bilder zur Geſchichte des deutſchen Volkes“ als Ausgangspunct, dort wird die Geſchichte der neueren deutſchen Literatur in biographiſchen unter die Schüler vertheilten Vorträgen behandelt, dort ſpeciell die Dichter der Befreiungskriege auf gleiche Weiſe zur allgemeinen Kenntnis gebracht, wobei dann einzelne Stellen oder ganze Gedichte mitgetheilt werden. Häufig beziehen ſich die Vorträge während eines ganzen Semeſters auf einzelne Dichter oder Werke, z. B. auf Parcival oder auf die mittelhochdeutſchen Volksepen, auf Leſſing u. ſ. w. Concentration in irgend einer Art herzuſtellen iſt gerathener, als die Vorträge zu bloßen Lectüreberichten zu machen oder den Schülern die Wahl vollſtändig frei zu ſtellen. In dieſen Fällen nämlich iſt der Stoff den Hörern mehr oder weniger unbekannt, bei der Kürze der für jeden Vortrag zu gewährenden Zeit iſt es aber dem Vortragenden nicht möglich, ſo weit ins Einzelne zu gehen, daß das Neue auch anziehend wird, und ſo bleibt die Betheiligung der übrigen Schüler eine ſehr äußerliche. Anders wenn die Vorträge ſich um ein Centrum, welches allen Schülern durch die Claſſenlectüre oder durch die Betheiligung an der Löſung der gemeinſchaftlichen Aufgabe bekannt iſt, gruppiren. Dann werden die Hörer weit lebendiger intereſſirt ſein, zumal wenn man ſie auch an der Beurtheilung theilnehmen läßt. Man macht ſie zu dieſem Zwecke mit den Geſichtspuncten bekannt, von denen die Beurtheilung auszugehen hat, heißt ſie nicht bloß auf die Mängel, ſondern auch auf die löblichen Eigenſchaften des Vortrags achten; eine Anerkennung durch ſeine Mitſchüler thut jedem wohl. Daß die Hörer ſich Notizen machen, iſt nicht anzuordnen, wenn auch nicht geradezu zu hindern; jede entbehrliche Schreiberei muß vermieden werden. Einem Schüler wird dann die Aufgabe geſtellt, in zuſammenhängender Rede ſeine Anſicht über den eben gehörten Vortrag auszuſprechen, wobei in der Regel die Reihenfolge der aufgeſtellten Geſichtspuncte zu beachten iſt. Demnächſt erfolgen Zuſätze durch andre ſich meldende Schüler und endlich, nachdem der Vortragende ſeine Gegenbemerkungen gemacht hat, ein zuſammenfaſſendes Urtheil des Lehrers. Die Erörterung, die ſich an die Vorträge knüpft, führt zur Disputation. Wir wünſchten dieſer Uebung ein größeres Feld, als ihr bisher eingeräumt iſt, nicht bloß weil dadurch die Gewandtheit im Reden erheblich gefördert, ſondern auch weil trägen Geiſtern ein Stachel eingeſetzt wird. Als zweckmäßige Vorübung können Geſpräche nach Erzählungen oder erzählenden Gedichten und die ſog. Kampfgeſpräche benutzt werden. S. Götzinger, Stilſchule I S. 117 f.; S. 58. — Ueber die Vorträge und die daran ſich ſchließende Discuſſion kann man, wie es an einigen Anſtalten geſchieht, einen oder zwei Schüler Pro-

tokolle führen lassen, die einer genauen Beurtheilung nach Inhalt und Form unterliegen.

Zum Schluß noch einige Bemerkungen über Zeit und Gelegenheit für die Redeübungen. Bei der geringen Zahl von Stunden, die dem deutschen Unterricht zustehen, und bei der Menge der Aufgaben, die er zu lösen hat, ist es schwer, für die Uebungen in der mündlichen Rede ausreichende Zeit zu gewinnen. Wo man wöchentlich über 3 Stunden zu verfügen hat, wird in der Regel 1 Stunde zu Leseübungen, Recitationen, Vorträgen verwandt. Bei 2 Stunden wöchentlich ist eine solche Abzweigung nicht thunlich, weil die übrigen Aufgaben des deutschen Unterrichts in 1 Stunde nicht bewältigt werden können. In diesem Falle empfiehlt es sich immer, die dritte oder vierte Stunde dazu zu benutzen. Auch läßt sich wohl an der für die Besprechung der schriftlichen Arbeiten durchgängig noch gebrauchten Zeit etwas ersparen. Sorgfältige schriftliche Correctur, mündliche Besprechung der wichtigsten grammatischen und stilistischen Fehler, die der Lehrer sich zu dem Zwecke notirt haben muß, der einen oder anderen Arbeit mit Rücksicht auf die Anordnung des Materials, mitunter Vorlesen eines gelungenen Aufsatzes — das ist zweckmäßiger als die Kritik jedes einzelnen, die bei der Kürze der Zeit doch nur oberflächlich sein kann. Etwa der vierte Theil der Stunden wird den Aufsätzen gegönnt sein. Einige Anstalten haben, um Zeit zu gewinnen, besondere Einrichtungen getroffen. Entweder werden die Redeübungen in einer Extrastunde vorgenommen oder man gestattet Primanern und Secundanern, zu Studien- oder Redevereinen zusammenzutreten und sich an einem Abend der Woche zu versammeln. So erfahren wir von einem Redeverein der Oberprimaner, der wöchentlich eine 2—3stündige Versammlung unter einem selbstgewählten Präses hält, wobei Interpretationen aus Classikern, Declamationen, Redeübungen u. s. w. einer gegenseitigen Kritik unterzogen werden, Disputationen über Thesen oder Abhandlungen stattfinden. Ein Denkbuch nimmt Aufzeichnungen über die vorgenommenen Arbeiten sowie die Antrittsreden der Präsidenten auf; vierteljährlich wird es vom Director controlirt. — Gegen derartige Versammlungen, wenn sie im Schullocal oder in Gegenwart eines Lehrers stattfinden, ist wohl nichts einzuwenden, doch wird die Einrichtung immer von zufälligen Verhältnissen abhängig sein. An andern Anstalten ist es Sitte, daß nach bestimmten Fristen, etwa allmonatlich, von den Schülern der obern Classen in Gegenwart sämmtlicher Lehrer und Schüler Vorträge verschiedener Art gehalten werden, theils Reden und Abhandlungen, theils Uebersetzungen aus lateinischen und griechischen Schriftstellern, theils Mittheilungen einzelner Abschnitte aus den philosophischen, historischen, naturgeschichtlichen Lectionen, theils endlich Recitationen prosaischer und poetischer Abschnitte aus deutschen, lateinischen und griechischen Classikern. S. z. B. Wittenberg. Progr. 1844, S. 34. Eine sehr empfehlenswerthe Einrichtung, die auch für den übrigen Unterricht fruchtbringend ist. So kam z. B. in Wittenberg (Progr. 1853) der eben beendete König Oedipus in der Art zum Vortrage, daß das Stück nach Rollen unter 20 Primaner, unter denen 12 die einzelnen Chorgesänge übernahmen, vertheilt war und dieselben, den griechischen Text in der Hand, sofort übersetzen mußten. — Endlich werden überall bei Gelegenheit der öffentlichen Prüfungen, der Entlassung der Abiturienten, an Geburtstagen der Regenten, historischen Gedenktagen, Geburts- und Todestagen berühmter Dichter und Herrscher u. s. w. Recitationen und Vorträge gehalten. Die Einladungsprogramme sind oft sehr bunt, und es werden oft Proben von Fertigkeiten abgelegt, die ihre Entwicklung nicht der Schule verdanken. Klavier-, Flöten- und Citherspiel z. B. gehören nicht zu einer Schulfeierlichkeit. Man benutze die Zeit lieber zu Vorträgen. In einigen Schulnachrichten werden endlich auch sogenannte „musikalisch-declamatorische oder musikalisch-dramatische Abendunterhaltungen" erwähnt, bei denen dramatische Scenen oder ganze Stücke vor einem eingeladenen Publicum zur Aufführung kommen. Diese Einrichtung ist durch locale Verhältnisse bedingt und kann nicht berücksichtigt werden, wo es sich um allgemeine Normen handelt.

Marg.

Reform der Gymnasien. Die Frage wegen Reform der Gymnasien ist erst in neuerer Zeit zu einer brennenden geworden, ihre Anfänge aber liegen um mehr als ein Jahrhundert weit zurück. Im 16. Jahrhunderte, zu der Zeit, wo das durch den Eifer der Reformatoren ins Leben gerufene und neu erblühte gelehrte Schulwesen sich in voller Uebereinstimmung mit der Bildung der Zeit befand, blieb dasselbe auch nicht immer unverändert auf demselben Standpuncte stehen; allein die Veränderungen und Verbesserungen waren Sache einzelner Persönlichkeiten und vollzogen sich ohne Streitigkeiten und Kämpfe. Ausgezeichnete Männer, wie Sturm, Trotzendorf und Neander, damals noch nicht durch hundert Verordnungen und Regulative in ihrer Thätigkeit und Wirksamkeit eingeengt, richteten ihre Schulen nach ihren eigenthümlichen Ansichten und Ideen ein, erwarben sich durch die Genialität, mit der sie ihre Anstalten leiteten, weitverbreiteten Ruhm und Ansehen, und schufen so Vorbilder für das Schulwesen ganzer Länder und für die Einrichtung vieler anderer Gymnasien, so daß namentlich Sturm mit Recht ein zweiter praeceptor Germaniae genannt werden konnte. Der Einfluß einzelner Persönlichkeiten im Schulwesen war damals von einer Art, wie er heut zu Tage ganz unmöglich ist. Sturm zog nicht nur Hunderte, sondern Tausende von Schülern an sich, und eben durch diese verbreiteten sich seine Schuleinrichtungen über ganz Deutschland, wo sie sich zum Theil durch Jahrhunderte hindurch, mehr oder weniger modificirt, erhielten. In der ersten Hälfte des 17. Jahrhunderts, in welcher die Leiden des dreißigjährigen Krieges über Deutschland hereinbrachen, war an große Verbesserungen und Umgestaltungen im gelehrten Schulwesen nicht zu denken; die Schulen mußten zufrieden sein, wenn sie ihr kümmerliches Dasein erhielten. Doch gerade zur Zeit des genannten Krieges entfalteten die beiden Neuerer Ratich und Comenius ihre Wirksamkeit. Die von ihnen empfohlenen Neuerungen betrafen jedoch nicht sowohl die Organisation der Gymnasien, als die Methode, namentlich die Methode des Sprachunterrichts, der, wie insbesondere Comenius in genialer Weise bezweckte, mit dem Erlernen der Sachen verbunden werden sollte. Der Erfolg Ratichs, welcher mit großem Selbstbewußtsein mehr versprach, als er halten konnte, war ein verhältnismäßig geringer, während Comenius, unzweifelhaft ein großer Pädagog, sehr bedeutende Resultate erzielte. Wollten sie auch eigentlich nur die einzig wahre Methode, wie die Jugend in den Sprachen unterrichtet werden müße, lehren, und gieng ihre Absicht nicht dahin, die ganze Organisation der Gymnasien zu ändern, so stellten sie doch auch auf diesem Gebiete manches auf, was, wenn auch augenblicklich ohne sichtbaren Erfolg, doch als eine Aussaat für die Zukunft betrachtet werden konnte und spätere Kämpfe vorbereitete. Hatte bis dahin das Latein die höheren Schulen vollständig beherrscht, und war dies die eigentliche Muttersprache der in denselben unterrichteten Jugend gewesen, so bekämpften sie die unbedingte Herrschaft des Latinismus und hoben das Deutsche als die wahre Muttersprache hervor. Mit ihr sollte der Unterricht beginnen; deutsch, nicht mehr lateinisch sollten Grammatiken der lateinischen Sprache geschrieben werden. Diese Ansichten gewannen allmählich, ohne jedoch irgend allgemein zu werden, immer mehr Boden, und der deutschen Sprache wurde schon in der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts beim Unterrichte größere Beachtung geschenkt. Von Wichtigkeit wurde in dieser Beziehung die Stiftung der Universität Halle zu Ende dieses Jahrhunderts, an welcher Chr. Thomasius zuerst deutsche Vorlesungen hielt. Gleichzeitig erhob auch der Realismus, der durch die Lehren Franz Bacos, sowie durch die Neuerungen von Ratich und Comenius vorbereitet worden war, mächtig sein Haupt und wieder muß Halle als der Ort genannt werden, wo er zuerst zu einer übermächtigen Geltung gelangte. Der Hallische Pietismus Franckes verband sich mit dem Realismus. Francke nahm in den Lectionsplan seiner Schulen eine Menge Realien auf und überhäufte denselben damit in einer Weise, die uns jetzt geradezu unbegreiflich erscheint. Bei dem außerordentlichen Ansehen, welches dieser wahrhaft fromme, gottbegeisterte und verehrungswürdige Mann allgemein und überall

genoß, und bei dem weitverbreiteten Einflusse, den er durch die große Zahl seiner Schüler auf die Einrichtungen anderer Schulen hatte, ist es erklärlich, daß auch die Lehrpläne anderer gelehrter Schulen vorübergehend mit Massen von Realien sich füllten, und infolge davon die Zahl der Stunden sehr vermehrt wurde. Wir werden nicht irren, wenn wir hier die Anfänge der Kämpfe zwischen Humanismus und Realismus suchen, wenn wir behaupten, daß hier die Saat gestreut wurde, welche aufgehen und zur Blüte gelangen mußte, um später die Frage wegen der Reform der Gymnasien zu einer brennenden zu machen. Francke selbst war jedoch weit davon entfernt, feindlich gegen die Gymnasien aufzutreten. Er fand die Studenten in hohem Grade unwissend und wollte durch das Heranziehen von Realien den Unterricht beleben und für das Leben nützlicher machen. Erst in der Mitte des 18. Jahrhunderts fieng man an, eigene Realschulen zu gründen, ohne jedoch auch damit den Gymnasien feindlich entgegentreten zu wollen. Man wollte im allgemeinen den Unterricht der Jugend, den man als mangelhaft erkannte, verbessern und glaubte diesen Zweck dadurch am besten zu erreichen, daß man den Grundsatz aufstellte und zu befolgen suchte: non scholae, sed vitae discendum. Nur faßte man diesen an sich vollkommen richtigen und guten Grundsatz anfangs sehr verkehrt und einseitig auf, indem man meinte, man lerne dann am besten für das Leben, wenn man schon auf der Schule dasjenige treibe, was man im späteren Berufsleben unmittelbar und sofort brauchen und anwenden könne. So erhielt man statt einer Realschule eine Vereinigung von Fachschulen, und da man allen Bedürfnissen gerecht werden wollte, mußte man die Jugend mit Stunden überhäufen und mit unverarbeiteten Kenntnissen überfüllen. Nach solchen Grundsätzen war die Schule von Johann Julius Hecker in Berlin, die erste königlich anerkannte Realschule, eingerichtet, und erst lange nachher wurde durch Spillecke die Ansicht zur Geltung gebracht, daß die Realschule eine allgemeine Bildungsschule sein müße, eine Ansicht, die heut zu Tage endlich als die einzig richtige allgemein anerkannt ist.

Durch die ersten Anfänge des Realschulwesens konnte die Stellung der Gymnasien natürlich noch nicht im mindesten erschüttert werden, vielmehr suchten diese sich mehr und mehr dadurch zu befestigen, daß sie neben den vorherrschenden alten Sprachen, die sie früher fast ausschließlich getrieben hatten, Realien in ihre Lectionspläne aufnahmen und so den Humanismus mit dem Realismus zu vereinigen und zu vermitteln suchten. Eine solche vermittelnde Stellung nahmen insbesondere Gesner, Ernesti und Heyne ein.

Der Philanthropinismus, der gegen Ende des vorigen Jahrhunderts auftauchte und eine Menge begeisterter Anhänger selbst unter bedeutenden Männern fand, war gewiß sehr geneigt, dem Humanismus der Gymnasien ein Ende zu machen, allein der Glanz und Nimbus, mit dem er anfangs sich zu umgeben gewußt hatte, schwand glücklicherweise sehr bald; man durchschaute die Oberflächlichkeit seines ganzen Wesens und die Charlatanerie, durch die er sich zu heben gesucht hatte, und so mußte er den Versuch aufgeben, den Gymnasien mit Erfolg entgegenzutreten. Doch blieb er namentlich in zwei Beziehungen nicht ohne günstigen Einfluß auf diese, indem er erstens die Aufmerksamkeit auch auf die leibliche Erziehung und körperliche Bildung der Jugend hinlenkte, und zweitens eine vernünftigere, pädagogisch richtigere Behandlung derselben vorbereitete. Was man bis dahin vergeblich mit Ruthe und Stock zu erreichen versucht hatte, erstrebte man jetzt mit ungleich besserem Erfolge durch ruhige, humane Behandlung und beschränkte die Zuchtmittel auf das nothwendige Maß.

Als entschiedenster Gegner des Philanthropinismus und als rüstigster Vorkämpfer für den Humanismus trat Friedrich August Wolf auf, und wie Halle durch Francke gewißermaßen die Wiege des Realismus geworden war, so wurde es durch Wolf die Wiege des neugeborenen und wiedererweckten Humanismus, des ganzen neueren Gymnasialwesens; denn in Wolf erkennen wir mit Recht den Vater und Gründer wie

der neuen classischen Philologie oder Alterthumswissenschaft, so auch des ganzen neueren Gymnasialwesens. Durch ihn erhielten die classischen Studien einen Aufschwung, wie sie ihn bis dahin niemals gehabt hatten, bei weitem weniger durch die Kenntnisse, die er verbreitete und seinen Schülern mittheilte, als durch die Begeisterung, die er in ihnen durch seine eigene Begeisterung und seine Genialität zu entzünden wußte. Diese Begeisterung wurde durch seine Schüler in alle Theile Deutschlands bis hinein in die Schweiz getragen, und an den Gymnasien, an denen tüchtige und eifrige Schüler von ihm als Lehrer wirkten, wurden auch die classischen Studien mit erhöhtem Eifer getrieben. Namentlich hatte sich dieser Eifer auf das Griechische geworfen, welches vorher an den bei weitem meisten gelehrten Schulen nur sehr stiefmütterlich behandelt worden war, und viele der edelsten griechischen Dichter und Prosaiker wurden nunmehr in den Gymnasien mit Vorliebe und Fleiß gelesen, die bis dahin von denselben verbannt gewesen waren. Wie Wolf der Schöpfer einer selbständigen Philologie wurde, die er zu einer umfassenden Wissenschaft, der classischen Alterthumskunde, machte, so gründete er einen selbständigen philologischen Gymnasiallehrerstand, und wurde hierdurch hauptsächlich der Schöpfer des neueren Gymnasialwesens, welches eben auf der selbständigen Ausbildung seiner Lehrer beruht. War bis dahin die Philologie als reine, aber spärliche Sprachwissenschaft eine zierende Zugabe zur Theologie, so waren die Lehrer an den Gymnasien, sogar die mathematischen, wohl ohne Ausnahmen Theologen, die entweder nach einiger Zeit in ein geistliches Amt übertraten, oder aus irgend einem Grunde beim Lehramte verblieben. Zu läugnen ist jedoch nicht, daß namentlich letztere zum Theil ganz tüchtige Philologen waren oder wurden; insbesondere waren sie oft firme Lateiner, die es in der Fertigkeit des Lateinschreibens und Lateinsprechens gewiß mit jedem heutigen Philologen aufnehmen würden. Anders war es freilich mit denjenigen Kenntnissen beschaffen, die heut zu Tage außerdem noch den Philologen ausmachen. Für die Ausbildung philologischer, selbständiger Gymnasiallehrer sorgte Wolf durch sein 1787 gegründetes Seminar, dem er in Halle mit Vorliebe und, da er als ehemaliger Lehrer und Rector für das Schulwesen das größte Interesse und Verständnis besaß, auch mit großem Geschicke vorstand. Er erkannte es als die Bestimmung der Gymnasien, die Humanitätsidee nach dem Maße der menschlichen Kraft zu realisiren (Roth, Gymnasialpädagogik S. 36); „das pädagogische Ideal, welches er aufstellte, war das Humanitätsideal, rein menschliche Bildung und Erhöhung aller Geistes- und Gemüthskräfte zu einer schönen Harmonie des innern und äußern Menschen“ (Arnoldt, Wolf's Leben II. S. 16). Mag das Princip, das Wolf hiermit für die Thätigkeit des Gymnasiallehrers hinstellte, ein einseitiges, mag das eigentlich erziehende Element, das ethische und religiöse, dabei vernachläßigt sein, gewiß ist, daß Wolf sich damit in Uebereinstimmung mit den edelsten Geistern jener Zeit befand und daß für diese seine Zeit immer ein großer Fortschritt dadurch bezeichnet wurde. Er betrachtete als die Grundbedingung aller höheren Ausbildung den idealen Sinn (Arnoldt a. a. O. I. S. 77), und da er diese höhere Ausbildung dem Gymnasium zuwies, erkannte er mit Recht in der Bewahrung des idealen Sinnes eine der Hauptaufgaben des Gymnasiums, eine Ansicht, die auch heute noch als unbezweifelt richtig von jedem wahrhaft Gebildeten anerkannt werden muß. So also stellte Wolf ein Ziel für den Gymnasialunterricht auf, das für die damalige Zeit volle Anerkennung verdient und geeignet war, die Gymnasien auf eine hohe Stufe zu erheben und ihnen die ihnen gebührende wichtige Stellung im Staate zu verschaffen. „Durch die von ihm bewirkte Wiedergeburt der altclassischen Philologie gewann das höhere Schulwesen einen Mittelpunct und ein Panier, um das alle diejenigen sich schaaren konnten, welche die ganze Bildung nicht in das populäre Gemeinnützige und Praktische versinken lassen wollten“ (Arnoldt, Wolf's Leben I. S. 72).

Kam so durch Wolf und seine Schüler ein neuer Aufschwung und ein frisches

Leben in die Gymnasien, wurden diese dadurch, daß sie sich ihrer idealen Aufgabe bewußt wurden, über das Gewöhnliche emporgehoben und höheren Zielen zugeführt, so wurde andererseits dadurch, daß die classischen Studien in ganz anderer Weise und in weit größerem Umfange, als früher, in denselben getrieben, Zeit und Kraft der Schüler also in viel höherem Grade für diese Studien in Anspruch genommen wurden, allmählich ein Misverhältnis zwischen den Leistungen der Gymnasien und den Anforderungen des praktischen Lebens ausgebildet, und der Grund zu einem Zwiespalt gelegt, der den Gymnasien mehr und mehr die Sympathie des großen Publicums entzog. Früher waren diese die einzigen höheren Bildungsanstalten. Jeder, der eine höhere Bildung besaß, war auf einem Gymnasium gebildet worden. Außer ihnen gab es nur noch Volks- oder Elementarschulen, die in den meisten Gegenden Deutschlands sehr im argen lagen. Gab es doch noch in diesem Jahrhunderte vor nicht zu langer Zeit in einzelnen deutschen Ländern so manche niedere Volksschule, in der ein ehrsamer Schuhmacher oder Schneider das gewichtige Scepter führte. Seit der Mitte des vorigen Jahrhunderts wurde dieses Volksschulwesen in den meisten Theilen Deutschlands außerordentlich gehoben. An vielen Orten wurden Schullehrerseminare (das älteste 1735 in Stettin) gegründet, in denen tüchtige Volksschullehrer gebildet wurden. Besonderes Gewicht wurde auf die Methode gelegt und diese mit solchem Fleiße und solchem Geschicke ausgebildet, daß die Leistungen der Volksschule in der That alle Anerkennung verdienten. Wurde so das niedere Volk in seiner Schule tüchtig ausgebildet, so fühlte der mittlere Bürgerstand um so mehr ein Verlangen, ebenfalls eine höhere, seinen Lebenszwecken entsprechende, tüchtige Ausbildung sich anzueignen. Das Gymnasium schien diese, je mehr es sich seiner idealen Aufgabe hingegeben hatte, um so weniger zu gewähren, und der mittlere Bürgerstand begann sich demgemäß von ihm zurückzuziehen. Bildeten früher Bürgerschule und Gymnasium *eine* Anstalt unter derselben Leitung, in demselben Gebäude, so vollzog sich in diesem Jahrhunderte allmählich eine völlige Trennung beider. Anfangs war diese Trennung nur eine innerliche, noch nicht überall eine räumliche; allmählich aber, bei der zunehmenden Bevölkerung, fand auch die äußerliche Trennung statt und das Gymnasium blieb so im wesentlichen auf die höheren Stände beschränkt; von dem niederen Volke und dem mittleren Bürgerstande fand es sich allmählich isolirt. Wie viele Zeit solche Umgestaltungen in Anspruch nehmen, ergiebt sich daraus, daß in einzelnen Städten Deutschlands die Trennung von Bürgerschule und Gymnasium erst vor wenigen Jahren erfolgt ist. Gliederte sich somit das Schulwesen, welches eine *allgemeine* Bildung gewährte, nunmehr in Volksschule, Bürgerschule und Gymnasium, stand letzteres, wenn auch nicht fremd oder gar feindlich, so doch ziemlich isolirt den beiden ersten Arten von Schulen gegenüber, war es in der Hauptsache auf die höheren Stände angewiesen, so fiengen auch hier die Verhältnisse sich so zu gestalten an, daß eine andere, als die bisherige Gymnasialbildung, verlangt wurde, und das Gymnasium immer mehr Terrain verlor. Schon waren einzelne Realschulen gegründet worden; der Ruf darnach wurde immer lauter und lauter.

Schon im 18. Jahrhunderte waren eine Menge der wichtigsten Entdeckungen und Erfindungen gemacht worden, die den mächtigsten Einfluß auf das Leben ausübten. Die Naturwissenschaften erweiterten sich mit einer unglaublichen Schnelligkeit und gewannen eine immer größere Bedeutung für das Leben; die höhere Industrie nahm infolge davon einen bis dahin ungeahnten Aufschwung. Diese Erscheinungen wurden bereits zu Anfang des 19. Jahrhunderts sichtbar, wenn auch bei weitem noch nicht in dem Umfange, wie in dem zweiten Viertel und später in unsern Tagen. Die Gymnasien hatten nun eine große Anzahl Schüler, welche nicht für die Universität vorbereitet wurden, sondern schon vor vollendetem Cursus zu einem praktischen Lebensberufe übergehen wollten. Um diesen Schülern gerecht zu werden und um nicht den Vorzug zu verlieren, allein der Nation die höhere wissenschaftliche Vorbildung für das

Leben zu gewähren, steigerten die Gymnasien ihre Anforderungen in den Realien um ein bedeutendes. So kam es, daß, während infolge des durch Wolf hervorgerufenen idealen Aufschwunges die classischen Studien in erhöhtem Maße betrieben wurden, auch die Forderungen des praktischen Lebens in ausgedehnter Weise Berücksichtigung fanden. Es geschah dies z. B. in Bayern, wo in dem Lehrplane von 1804 viele Realien Aufnahme fanden, wodurch allerdings das Studium der alten Sprachen beeinträchtigt wurde; später schwankte man, wie die vielen, fast alle vier Jahre auf einander folgenden Lehrpläne beweisen, von einem Principe zum andern.

Selbst in Preußen, wo seit dem Minister v. Zedlitz und Wolf, namentlich aber in diesem Jahrhunderte durch Männer wie W. v. Humboldt, Nicolovius, Süvern, Joh. Schulze, dem höheren Schulwesen die eingehendste und einsichtigste Fürsorge gewidmet wurde, wurde doch unter dem 12. Jan. 1816 eine „Anweisung über die Einrichtung der öffentlichen allgemeinen Schulen im preußischen Staate, die Unterrichtsverfassung der Gymnasien und Stadtschulen betreffend," in 26 §§ erlassen, die in den Realien, namentlich in der Mathematik, hohe Anforderungen stellte, wie sie heut zu Tage wenigstens in dem genannten Fache kein Gymnasium erfüllt und überhaupt ein Gymnasium nur unter außerordentlichen Umständen erfüllen könnte. Das am Schlusse aufgestellte „Schema für das Gymnasium im weitern Sinne" ist folgendes:

	Prima.	Secunda.	Tertia.	Quarta.	Quinta.	Sexta.
I. Sprachkunde.						
a) Latein . . .	8.	8.	8.	8.	6.	6.
b) Griechisch . .	7.	7.	5.	5.	—	—
c) Deutsch . . .	4.	4.	4.	4.	6.	6.
	19.	19.	17.	17.	12.	12.
II. Wissenschaften.						
a) Mathematik . .	6.	6.	6.	6.	6.	6.
b) Naturwissenschaften	2.	2.	2.	2.	2.	2.
c) Geschichte und Geographie .	3.	3.	3.	3. (Gesch.)	3. (Geogr.)	3.
d) Religion . . .	2.	2.	2.	2.	2.	2.
	13.	13.	13.	13.	13.	13.
III. Technische Fertigkeiten.						
a) Zeichnen . . .	—	—	2.	2.	3.	3.
b) Kalligraphie . .	—	—	—	—	4.	4.
	32.	32.	32.	32.	32.	32.
Hebräisch für Theologen / Zeichnen für Nichttheologen	2.	2.				

Turnen und Gesang außer den gewöhnlichen Schulstunden.

Man sieht, daß schon die Zahl der Stunden für die Mathematik sehr bedeutend ist; dagegen ist das Französische (§. 3) „aus dem Kreise der öffentlichen und nothwendigen Lectionen ausgeschlossen und in den Privatunterricht verwiesen, weil der Zweck des Sprachunterrichts auf den allgemeinen Schulen schon durch die drei classischen Stammsprachen Europas, die griechische, römische und deutsche, vollständig erreicht wird, weil es andern für allgemeine Bildung wesentlichen Lectionen die Zeit raubt und weil die Erfahrung zeigt, daß es auf unsern öffentlichen Schulen doch selten zu einem genügenden Grade von Fertigkeit in ihm gebracht werden kann." Für die unterste Bildungsstufe waren in der Regel 2 Jahre (1 Jahr für Sexta, 1 für Quinta), für die mittlere in der Regel drei Jahre (1 für Quarta, 2 für Tertia), für die obere 5 Jahre (2 für Secunda, 3 für Prima), für den ganzen Lehrcursus also 10 Jahre bestimmt, so daß ein Knabe, der mit 9 Jahren in die unterste Classe aufgenommen wurde, mit zurückgelegtem 19. Jahre als reif zur Universität entlassen

werden konnte (§. 5). Am ſtärkſten waren die Anforderungen in der Mathematik, wie eine Mittheilung der Penſa für Secunda und Prima beweiſen wird: „§. 11. 5) In Secunda. In unabhängigen Curſen von 2 Jahren, wobei, wenn neue Schüler hinzukommen, einige Wiederholungen nicht ſchaden, die Theorie der Gleichungen überhaupt und ihre numeriſche Auflöſung durch Näherung. Im zweiten Jahre Anfangsgründe der Lehre von den Reihen, Entwickelung einiger merkwürdiger, durch die Lehre von den unbeſtimmten Coefficienten. Darſtellung der Elemente der Combination, Ableitung der Potenzirung, Multiplication u. ſ. w., der Reihen aus dieſer Lehre daneben, während daß die Lehre von den Gleichungen vorgetragen wird, analytiſche Geometrie mit algebraiſchen Zeichen, ohne geometriſche Functionen, während des Vortrags der Lehre von den Reihen, dieſe algebraiſch und mit Beziehung auf die geometriſchen Ausdrücke, Uebung des Algarithmus derſelben, ebene und ſphäriſche Trigonometrie, Kegelſchnitte. Der Lehrer muß ſich hier nicht in zu weitläufige Verfolgung des Einzelnen verlieren, welches weder die Zeit noch der nöthige klare Ueberblick des Zuſammenhanges zuläßt, dabei ſich aber beſtreben, nach der gegebenen Anleitung dem ſyſtematiſchen Gange ſo nahe als möglich zu kommen. Der mathematiſche Unterricht beginnt hier gleichſam von neuem und es wird nur vorausgeſetzt, daß der Schüler mit Sinn und wenigen Vorkenntniſſen den Unterricht anfängt."

„6) In Prima, in dreijährigen Curſen. Auflöſung algebraiſcher Gleichungen vom dritten und vierten Grade, Anfangsgründe der unbeſtimmten Analytik. Sodann im folgenden Jahre arithmetiſche Reihen figurirter Zahlen und deren reciproke Summen, Deduction des Taylor'ſchen Lehrſatzes, Reihenentwickelung nach demſelben und Zuſammenſtellung der bereits in Secunda bei Gelegenheit der Reihen gelehrten Folgerungen."

„Endlich im folgenden Jahre Wahrſcheinlichkeitslehre. Jeder aus Secunda Eintretende kann hier folgen, wenn dem Lehrer einige Wiederholungen geſtattet werden. Jene Diſciplinen nehmen die Hälfte der beſtimmten Stundenzahl hin, daneben aber treten ſtatt der Geometrie die Diſciplinen der angewandten Mathematik, namentlich der mechaniſchen Wiſſenſchaften ein, und nehmen die andere Hälfte der beſtimmten Lehrſtunden ein."

„Eine beſondere Rückſicht auf neu Ankommende iſt nicht zu nehmen, da dieſe, wo ſie hier den Lehrer auch treffen, demſelben zu folgen im Stande ſind."

Auch in den andern Fächern, ſowohl den ſprachlichen, als den realen, waren die Anforderungen, wenn auch in geringerem Grade, hoch, ſo daß man wohl wird behaupten dürfen, der Verfaſſer dieſer Anweiſung habe von der Leiſtungsfähigkeit der Gymnaſien eine ſehr ideale Anſicht gehabt. Wo dieſelbe genau durchgeführt wurde, mußte der Geiſt der Schüler in einer Weiſe angeſtrengt werden, die für alle nicht ganz ausgezeichneten Köpfe von nachtheiligen Folgen ſein mußte. Doch iſt zu bemerken, daß dieſe Anweiſung zwar als Richtſchnur für die Unterrichtsverwaltung feſtgeſtellt, aber nicht veröffentlicht und nicht allgemein zur Anwendung gebracht worden iſt (Wieſe, Das höhere Unterrichtsweſen in Preußen S. 21). Sicher iſt aber, daß die Anweiſung an verſchiedenen Gymnaſien befolgt wurde; nur iſt mir keine Anſtalt bekannt, wo der dreijährige Curſus von Prima beibehalten und das volle Penſum in der Mathematik erfüllt worden iſt.

War ſomit ſchon für die Realien in einer früher ungewohnten Weiſe in den Gymnaſien geſorgt, ſo gewann das reale Element auch in dem claſſiſchen Sprachunterrichte eine größere Herrſchaft. Wolf hatte die Philologie in eine große, ausgedehnte Wiſſenſchaft, die claſſiſche Alterthumskunde, umgewandelt und dieſe in 24 Diſciplinen zerlegt, von denen jede wieder eine umfaſſende Wiſſenſchaft bildete. Die Anhänger der alten Schule wollten von dem hierdurch in die Philologie hineingebrachten fremden, realen Elemente nichts wiſſen, und ſo trat auch unter den Philologen eine Spaltung zwiſchen Realiſten und Humaniſten ein, die einen Jahre lang

mit Erbitterung geführten Kampf herbeiführte, der schließlich zum Vortheil der Wolfschen Alterthumswissenschaft endete. Auf die Schulen blieb diese Umwandlung nicht ohne Einfluß, indem das reale Element in den classischen Sprachunterricht Eingang fand, hier und da sogar reale Theile der Alterthumswissenschaft, z. B. römische und griechische Literaturgeschichte, römische und griechische Alterthümer selbständig vorgetragen und bei der Erklärung der Schriftsteller auf die Sachen in viel umfassenderer Weise, als früher, eingegangen wurde. In der oben erwähnten Anweisung von 1816 heißt es §. 3: „4) Ein eigener Cyklus von Alterthumswissenschaften, die Literatur, Geographie, Antiquitäten und Mythologie der beiden alten classischen Völker begreifend, wird nicht constituirt. Die dahin gehörigen Kenntnisse sind allerdings unentbehrlich. Aber anschaulich werden sie doch nur durch die Bekanntschaft mit den Quellen. Ohne diese führt ihre Zusammenstellung nach den gewöhnlichen Handbüchern leicht zur Akrisie. Darum lerne der Schüler erst aus den Quellen schöpfen und sammle bei Gelegenheit der Lectüre und Erklärung der Schriftsteller, wie bei dem historischen Unterricht, auf welchen hier namentlich in Ansehung der alten Geographie verwiesen wird (§. 13), einen sichern Vorrath, zu dessen wissenschaftlicher Ordnung und Bereicherung, um ein deutliches Bild von dem Leben der alten Völker mit kritischer Gründlichkeit zu entwerfen, die Universität ihn anführen wird."

Sehr ungünstig urtheilt Roth in seiner Gymnasialpädagogik über diesen Einfluß der Wolfschen Alterthumswissenschaft. „Den zweiten großen Schaden," sagt er S. 261, „hat Fr. A. Wolf unsern Gymnasien dadurch angethan, daß er das philologische Studium in 24 Disciplinen zerlegte, um daraus ein umfassendes Studium des Alterthums zu machen." „Er hat das Gymnasium zur Vorschule der von ihm geschaffenen Alterthumswissenschaft erhoben, deren Aufgabe es ist, den Jüngling mit der Kenntnis der alterthümlichen Menschheit auszustatten, woraus dann die Kenntnis des Menschen und von dieser die wahre Menschenbildung erwachsen soll (S. 38)." „Was Wolf — als seine Erwartung andeutet, daß, was man sonst Philologie nannte und was fort und fort so zu benennen viel richtiger gewesen wäre, in der Gestalt der Alterthumswissenschaft mehr Boden gewinnen werde, das ist so wenig in Erfüllung gegangen, daß jetzt unter den sogenannten Gebildeten sich nur noch wenige einzelne finden, welche sich am Lesen classischer Autoren erfreuen (S. 47, 48)." Muß man diese Anklagen auch für einseitig und übertrieben erklären, so ist doch nicht zu läugnen, daß durch den weiten Umfang, den Wolf der Philologie gab, auch der classische Sprachunterricht eine bei weitem größere Fülle von Material erhielt, als er früher gehabt hatte, und daß er, zumal da das Griechische in viel weiterem Umfange, wie früher, getrieben wurde, viel größere geistige Anstrengungen von den Schülern verlangte, als dies früher der Fall gewesen war.

Weniger weit, als die Lehrverfassung von 1816, gieng das preußische Abiturientenreglement vom 12. Oct. 1812, wie sich am deutlichsten aus den Anforderungen in der Mathematik erkennen läßt: §. 6. B. b) „in der Mathematik wird erfordert Kenntnis der Rechnungen des gemeinen Lebens nach ihren auf die Proportionslehre gegründeten Principien, des Algorithmus der Buchstaben, der ersten Lehre von den Potenzen und Wurzeln, der Gleichungen des ersten und zweiten Grades, der Logarithmen, der Elementargeometrie (soweit sie in den sechs ersten und dem 11. und 12. Buche des Euklides vorgetragen wird), der ebenen Trigonometrie und des Gebrauchs der mathematischen Tafeln." Die Anforderungen im Griechischen waren ziemlich hoch bemessen: §. 6. A. 6) „im Griechischen muß der Examinandus die attische Prosa, wozu auch der leichtere Dialog des Sophokles und Euripides zu rechnen, nebst dem Homer, auch ohne vorhergegangene Präparation, verstehen; einen nicht kritisch-schwierigen tragischen Chor aber, im Lexikalischen unterstützt, erklären können. Auch muß er eine kurze Uebersetzung aus dem Deutschen ins Griechische, ohne Verletzung der Grammatik und Accente, abzufassen im Stande sein." Die schriftlichen Prüfungsarbeiten im

Griechiſchen beſtanden in einer deutſchen Ueberſetzung eines Stücks aus einem in der Schule nicht geleſenen, den Kräften angemeſſenen Autor, von den nöthigen Sprach- und Sacherklärungen begleitet, und in einer kurzen Ueberſetzung aus dem Deutſchen ins Griechiſche. Zur Ueberſetzung ins Deutſche wurden ſelbſt tragiſche Chöre aufgegeben; der Ueberſetzung folgte ein lateiniſch geſchriebener Commentar, der die erwähnten Sprach- und Sacherklärungen enthielt. Im Franzöſiſchen wurde 1812 noch ein kurzer, fehlerlos geſchriebener Aufſatz verlangt, während 1816, nachdem der Erbfeind beſiegt und vom deutſchen Boden vertrieben worden war, das Franzöſiſche aus den preußiſchen Gymnaſien ganz verbannt wurde.

Aus der bisherigen Darſtellung ergiebt ſich, daß bei dem Aufſchwunge, den infolge der Wolfſchen Anregungen die deutſchen Gymnaſien überhaupt genommen hatten, namentlich auch in Preußen bei der neuen Organiſation des höheren Schulweſens, die infolge der allgemeinen Neugeſtaltung des Staates eintrat, an die geiſtige Kraft der Jugend hohe Anforderungen geſtellt wurden. Es kam dazu, daß der Inhalt der Wiſſenſchaften ein ganz anderer geworden war und eine Fülle neuen Stoffes darbot, der ſich kaum bewältigen ließ; ſelbſt die Methode des claſſiſchen Sprachunterrichts war eine andere geworden und nahm die geiſtige Kraft der Jugend in viel anſtrengenderer Weiſe in Anſpruch, als früher, indem man dieſen Unterricht als vorzügliches formales Bildungsmittel benutzte. Kamen hierzu noch Uebertreibungen einzelner Lehrer, wurde die Stundenzahl über das beſtimmte Maß weit ausgedehnt, ſo konnte es nicht fehlen, daß die nachtheiligen Folgen hiervon in Ueberreizung und Abſpannung der Jugend ſichtbar wurden.

Nachdem die Aufregung der Befreiungskriege ſich gelegt hatte, als Jahre des Friedens eintraten, in denen man wieder auf das achtete, was daheim vorgieng, konnte es aufmerkſamen Beobachtern nicht entgehen, daß eine Ermäßigung der geforderten Anſtrengungen an den Gymnaſien nöthig ſei. Die Behörden ſelbſt fanden ſich bewogen, mäßigend einzuſchreiten; namentlich geſchah dies in Preußen lange vor dem Lorinſerſchen Streite, und immer häufiger und dringender, je größer der Einfluß von Joh. Schulze wurde. In einer Circularverfügung des Provincialſchulcollegiums zu Breslau vom 8. Juni 1829 werden die Gymnaſiallehrer, welche die alten Sprachen lehren und die claſſiſchen Autoren interpretiren, erinnert, eingedenk zu bleiben, „daß nicht der wiſſenſchaftliche Ausbau der Höhen der Philologie, ſondern Begründung humaner Geiſtesbildung Aufgabe der Gymnaſien iſt, und daß diejenigen, die ſich der höhern Philologie widmen, gleich denen, welche die Theologie oder die Rechte ſtudiren, an ihr eigentliches Ziel erſt auf der Univerſität gelangen können“ (Schultze, Abiturientenprüfung. Liegnitz und Halle 1831. S. 101). Mehrfach wird ermahnt, den Unterricht im Griechiſchen nicht über die Gebühr zu treiben. So heißt es in einer Circularverfügung des Miniſteriums vom 11. Dec. 1828: „Das Miniſterium hat zu bemerken Gelegenheit gehabt, daß zeither nicht in allen Gymnaſien bei der Wahl der in der oberſten Claſſe zu leſenden griechiſchen Schriftſteller mit der erforderlichen Rückſicht auf den Zweck und das beſchränkte Verhältnis der Schule und auf die jedesmalige Bildungsſtufe der betreffenden Schüler verfahren werde. In einigen Gymnaſien hat man die Tragödien des Sophokles, den Thucydides und die — ſchwierigeren, zum Theil eine Bekanntſchaft mit der ſpeculativen Idee vorausſetzenden Dialoge Platos zur ununterbrochenen und faſt ausſchließlichen Lectüre der erſten griechiſchen Claſſe gewählt; die Directoren und Rectoren anderer Gymnaſien ſind noch weiter gegangen und haben zur ſtehenden Lectüre in der erſten griechiſchen Claſſe ſogar den Pindar, Ariſtophanes und Aeſchylus gemacht, dagegen das Leſen der homeriſchen Geſänge und der Schriften Xenophons ſchon mit der zweiten, ja bisweilen ſchon mit der dritten Claſſe abgeſchloſſen.“ Somit wird denn angeordnet, daß zwar die eine oder die andere Tragödie des Sophokles und des Euripides und die kürzeren und leichteren Dialoge Platos auch fernerhin in der erſten Claſſe geleſen, dagegen aber

die größeren und schwierigeren Dialoge Platos, die Komödien des Aristophanes, die Oden Pindars und die Tragödien des Aeschylus von der Lectüre auf den Gymnasien gänzlich ausgeschlossen werden sollen. Desgleichen werden besondere griechische Stilübungen untersagt, indem die vorgeschriebenen Uebersetzungen aus dem Deutschen ins Griechische nur zum Zwecke haben, die Schüler in der griechischen Grammatik festzusetzen. Schließlich wird aufs gemessenste verboten, den Unterricht im Griechischen schon in Quinta zu beginnen (Schultze, Abiturientenprüf. S. 71—76). Sehr deutlich spricht sich die Circularverfügung des Schulcollegiums der Provinz Brandenburg vom 21. Aug. 1829 aus: „Es hat uns nicht entgehen können, daß die Mannichfaltigkeit der Ansprüche, welche dermalen an die Gymnasien gemacht worden, verbunden mit der an sich schon schwierigen Aufgabe, welche denselben zu lösen obliegt, hier und da einen zu großen Einfluß auf deren innere Einrichtung gehabt und bald eine Ueberschätzung des einen oder des andern Lehrobjects, bald ein zum Theil allein schon hieraus folgendes Uebermaß von Lehrstunden und eine, zwar vielleicht im allgemeinen mehr scheinbar, als wirklich, zu große Anstrengung der ihnen überwiesenen Schüler zur Folge gehabt hat." Es wird daher ausdrücklich erklärt, daß, wenn bei einigen Gymnasien die Zahl der wöchentlichen Lehrstunden auf 34, 36, 37 und gar auf 38 gestiegen sei, dies nicht gebilligt werden könne, da, wenn die hebräischen Lectionen mit den Zeichenstunden parallel fielen, und wenn den Gesangstunden ihre Stelle außerhalb der gewöhnlichen Schulzeit angewiesen würden, 32 wöchentliche Lehrstunden vollkommen ausreichten (Schultze, Abiturientenprüf. S. 104—112).

Diese und viele ähnliche Aeußerungen, die noch beigebracht werden könnten, beweisen, daß die preußischen Schulbehörden das Uebel, an dem damals das höhere Schulwesen litt, wohl erkannten und redlich bemüht waren, ihm abzuhelfen. Daß ihnen dies nicht gelingen konnte, lag eben darin, daß die Gymnasien im wesentlichen noch die einzigen Lehranstalten waren, die eine höhere allgemeine Vorbildung gewährten und daher sehr verschiedenartigen Bedürfnissen genügen sollten. In dem übrigen nördlichen und mittleren Deutschland gewöhnte man sich allmählich, sich mit größeren oder geringeren Modificationen in der Gestaltung des höhern Schulwesens nach Preußen zu richten, obwohl die Anforderungen in der Regel gemäßigter waren. Daß man hier bisweilen jedoch auch noch weiter gieng, beweist das Beispiel Braunschweigs, wo nach der Prüfungsordnung für das Katharineum von 1826 von den Abiturienten folgende Aufsätze verlangt wurden: ein deutscher und lateinischer (grammatische Fehler schlossen von Censur I und II aus), ein griechischer und französischer (bloße Uebersetzung aus dem Deutschen gab nicht I), eine deutsche metrische Uebersetzung nebst lateinischer Erklärung einer vorher nicht gelesenen Stelle eines griechischen Tragikers, eine kurze eigene metrische lateinische Composition (bloße Uebersetzung aus dem Deutschen schloß von I aus), eine metrische griechische Uebersetzung einer deutschen Aufgabe, Lösung von arithmetischen und geometrischen Aufgaben und bei Theologen eine Uebersetzung aus dem Deutschen ins Hebräische (Schultze, Abiturientenprüf. S. 153, 154).

So war der Zustand des höheren Schulwesens in Deutschland, als Friedrich Thiersch mit seinen Bestrebungen, die gelehrten Schulen zu reformiren, auftrat, für die er trotz des vielen Trefflichen, das seine darauf bezüglichen Schriften enthalten, doch im ganzen so wenig Anerkennung gefunden hat. Und doch wurde er dabei von den edelsten Ideen und Absichten geleitet. Keineswegs hatte er dabei Bayern allein im Auge. Allerdings bezogen sich seine Arbeiten zunächst auf dieses Land, da er von dem neuen Könige Ludwig I. und dessen für alles Höhere, Edle und Schöne empfänglichen Sinne wie überhaupt eine neue, glückliche Periode für Bayern, so insbesondere auch eine Verbesserung und Umgestaltung des höheren

Schulwesens und somit eine tiefgehende Einwirkung auf die ganze höhere Bildung der Bevölkerung erwartete; allein in Wahrheit und eigentlich hatte er die höhere Bildung und die öffentliche Erziehung ganz Deutschlands im Auge. Er trat überhaupt für die ideale Richtung und gegen die immer mehr überhandnehmende materielle Strömung auf, über welche beide er sich in dem Werke „Ueber den Zustand des öffentlichen Unterrichts in den westlichen Staaten von Deutschland, in Holland, Frankreich und Belgien" (3 Thle. Stuttgart und Tüb. 1838). I. S. 6 ff. in ausführlicher und eindringlicher Weise ausgesprochen hat. „Die gegenwärtige Bildung von Europa", sagt er dort schließlich, „wird noch allein durch jenen Ueberrest von alten Gütern der Vergangenheit, durch welche sie gegründet worden, und durch den Rest der von ihr genährten Neigungen, Ueberzeugungen und Bestrebungen gehalten und geschirmt; wird aber dieser in dem mit überwiegender Gewalt heranbringenden Strome des Neuen vollends aufgelöst, so zweifle niemand, daß auch der übrige Bau vollends in Trümmer geht und als Ziel des Anstrebens gegen alle ideale Geltung auf dem Gebiete der Bildung Barbarei, auf dem der Politik Anarchie hervortritt." Die Gymnasien sind es nun, die nach der Ansicht von Thiersch die ideale Richtung stützen und erhalten müßen, und darum ist die Ueberhäufung mit Material, wie sie in Preußen und nach dessen Vorgang in andern deutschen Staaten vorkommt, im höchsten Grade verderblich. Er spricht sich darüber in dem oben erwähnten Werke I. S. 537, 538 in schärfster Weise aus: „Ich möchte nicht alles Schlimme sagen, was ich gehört habe, kann aber doch das Schlimme nicht verbergen, was zur Beleuchtung der Sache gehört. In Bonn wurde mir von erfahrenen Männern einstimmig versichert, daß die von Gymnasien kommende Jugend gemeiniglich damit anfängt, alles literarische Geräthe, das sie mit sich bringt, Bücher und Karten, die griechischen und lateinischen Classiker an die Antiquare und Trödler zu verkaufen, oft zu verschleudern, und was sie auf den Gymnasien gelernt und geübt hat, wie eine widerwärtige Last von sich zu werfen und ihm für immer den Rücken zu kehren." „*Μέτρον ἄριστον* — möchte man über den Eingang zu jedem Gymnasium der preußischen Monarchie schreiben, und den Wunsch dazu, daß es ihren würdigen Pflegern allen gegeben werde, dasselbe zu erkennen." Noch schlimmer stand es nach Thierschs Ansicht in Hannover. In einem an G. Hermann in Leipzig gerichteten, Weimar den 21. Oct. 1837 begonnenen, Gotha den 25. Oct. 1837 geschlossenen Briefe (H. Thiersch, Leben von Fr. Thiersch II. S. 467) heißt es: „Im Hannöverschen ist das Studienwesen durch eine Abiturientenordnung, welche den Wahnsinn der preußischen noch überbietet und schon die schlimmsten Folgen hat, ganz eigentlich zur Verzweiflung getrieben worden. Sie soll zugleich als Abschreckungsmittel und gegen den Andrang zum Studium dienen. Welch ein Wahnsinn, wenn, um die Unbefugten abzuhalten, die Befugten sammt und sonders zu Grunde gerichtet werden! Es ist berechnet worden, daß, wer den Forderungen in der Geschichte genügen will, 4000 Jahrzahlen im Gedächtnis haben muß, und nun denke bei dieser Galeerenarbeit des Gedächtnisses noch einer an studia humanitatis, an studia liberalia. Es ist, als ob Feind und Freund sich verschworen hätten, den noch kraftvollen Leib der alten Schule zu Grunde zu richten." Es möge beiläufig gleich hier bemerkt werden, daß C. F. Ingerslev (Bemerkungen über den Zustand der gelehrten Schulen in Deutschland und Frankreich. Berlin 1841. S. 33), und zwar ausdrücklich der pessimistischen Ansicht Thierschs gegenüber, ein ganz anderes Urtheil über die Wirkungen der preußischen Lehrverfassung ausspricht. „Nirgends sind mir," sagt er, „jene Klagen über Ueberlastung der Schüler vorgekommen, namentlich nicht in der Rheinprovinz, wo man hingegen über ganz andere Sachen sich beschwerte, besonders über die realistische Tendenz unserer ganzen Zeit. Niemanden hörte ich aber dem Reglement und den Einrichtungen der Gymnasien die Schuld davon beimessen. Klagen über Unlust und Ueberdruß der Schüler kamen wohl hier und da vor, waren aber weit stärker in Bayern, wenigstens in einigen Gymnasien, so daß

man nicht ohne weiteres dem preußischen Reglement und der größeren Vielseitigkeit des Unterrichts in den preußischen Schulen die Schuld geben darf."

Thiersch war gewiß aufs innigste von der Gefahr, mit welcher das Ueberhandnehmen des materiellen Sinnes und die seiner Ansicht nach verkehrte Organisation der meisten deutschen Gymnasien die deutsche Bildung bedrohte, und von der unermeßlichen Wichtigkeit dieser Angelegenheit überzeugt. „Es handelt sich hier," ruft er aus (Gel. Schulen III. Vorrede zur zweiten Abtheilung S. IV.), „nicht über eine geringere Sache, als über die höhere Bildung von Deutschland, in ihr aber um nationale Kraft und Würdigkeit." Mit seiner gewohnten Energie gieng er daran, als ihm der Regierungsantritt König Ludwigs einen günstigen Erfolg in Aussicht zu stellen schien, das Uebel zu beseitigen und die Gymnasien Bayerns und demnächst Deutschlands zu reformiren. In der That wurde, nachdem er in dem ersten Theile seines Reformwerkes über die gelehrten Schulen seine Ansichten theoretisch entwickelt und begründet hatte, durch König Ludwig eine Commission von zehn Männern eingesetzt, welche den Auftrag erhielt, einen Lehrplan für das höhere Schulwesen Bayerns auszuarbeiten. Dieser Commission gehörte Thiersch nicht allein als Mitglied an, sondern er wußte in derselben seinen Einfluß in so eminenter Weise geltend zu machen, daß der Lehrplan in allem wesentlichen den in dem oben erwähnten ersten Theile seines Werkes ausgesprochenen Ansichten entsprach. Thiersch, von der Ansicht ausgehend, daß Concentration um so nöthiger sei, je mehr sich der Umfang der Kenntnisse erweitere, daß man also um so weniger den Ansprüchen der Realisten nachgeben dürfe, erklärte, die gelehrte Schule könne nur durch Beschränkung gedeihen. In welcher Weise sollte diese ausgeführt werden? Der damalige traurige Zustand des Gymnasialwesens war nach der Ansicht von Thiersch nur durch das Ueberwiegen des materiellen Sinnes und durch die Ueberfüllung der Lehrpläne mit Lehrgegenständen herbeigeführt worden; früher war es anders und besser gewesen, es mußte also dieser frühere Zustand wiederhergestellt werden. „Es ist Pflicht," sagt er III. S. 133, „die öffentliche Erziehung, soweit sie den gelehrten Schulen anheimfällt, auf ihre ursprüngliche, durch die Ueberlieferung gegebene, durch die Erfordernisse der höhern Bildung geschirmte Basis zu befestigen und sie zugleich einfach und stark gegliedert über ihr zu erheben." Er gedachte seiner Jugendzeit, die ihm im rosigsten Lichte vorschwebte. Er war in Pforta gebildet und der dortige Unterricht, die eigene Strebsamkeit, sowie die Strebsamkeit anderer, das eigene Arbeiten und Studiren, welches von Alters her in Schulpforta heimisch war, — alles dieses schwebte als ein Ideal ihm vor. Als Ideal einer Universität — denn auch auf die Universitäten dehnte Thiersch seine Reformpläne aus — stand ihm Göttingen vor der Seele, wo er studirt und sich die ersten Sporen als Gelehrter verdient hatte. Endlich hatte er die Präceptorenschulen in Württemberg, die er (Gel. Schulen I. S. 229 ff.) in ihrer Tüchtigkeit ausführlich schildert, kennen gelernt und sie galten ihm als Muster von Vorbereitungsschulen für die Gymnasien. Dies waren die Ideale, die er bei seinen Reformen vor Augen hatte und die er im wesentlichen zu verwirklichen suchte. Der durch die Commission berathene und mit Modificationen gebilligte, 151 §§ enthaltende Lehrplan Thierschs, der am 8. Febr. 1829 vom Könige genehmigt und publicirt wurde, findet sich im ersten Hefte des dritten Theiles von Thierschs Werk über gelehrte Schulen mitgetheilt. Danach sollte eine lateinische Schule und über derselben ein Gymnasium bestehen. Die Basis, auf welche, wie wir oben sahen, die öffentliche Erziehung wieder gestellt werden sollte, war der classische Unterricht, namentlich der Unterricht im Lateinischen. Die Hauptkraft des formellen Unterrichts in der lateinischen Schule war (nach §. 19) auf eine genaue, beharrliche und umfassende Erlernung der lateinischen Sprache zu wenden, damit dadurch die Bildung guter Lateiner vorbereitet und überhaupt der gedeihlichen Erziehung und geistigen Tüchtigkeit ihr alter und fester Grund wieder gewonnen werde. Die lateinische Schule für Knaben vom 8. bis 14. Jahre sollte 3 Curse, jeden in

2 Abtheilungen (a und b) umfassen, jede Abtheilung wöchentlich 26 Lehrstunden haben. Der Lehrplan war folgender:

	IIIb. *)	IIIa.	IIb.	IIa.	Ib.	Ia.
Latein	16.	16.	16.	12.	12.	12.
Griechisch	—	—	—	6.	6.	6.
Religion	4.	4.	4.	3.	2.	2.
Arithmetik	3.	3.	3.	3.	3.	3.
Geographie	—	—	—	2.	—	—
Geographie und vaterländische Geschichte	—	—	—	—	3.	3.
Kalligraphie	3.	3.	3.	—	—	—
	26.	26.	26.	26.	26.	26.

Griechisch war nur für diejenigen Schüler bestimmt, die in das Gymnasium übergehen wollten. Hebräisch sollte für künftige Theologen im obern Cursus und in außerordentlichen Stunden gelehrt, der Unterricht im Deutschen mit dem Unterrichte in den alten Sprachen verbunden werden. Neuere Sprachen, besonders Französisch, Gesang, Tonkunst, Zeichnen, Turnen sollten nach Maßgabe der Zeit, Mittel und Gelegenheit gelehrt, der Hauptunterricht dadurch jedoch in keiner Weise beeinträchtigt werden.

Das Gymnasium hatte die Bestimmung, die in der lateinischen Schule begonnene Bildung in allen Zweigen weiter zu fördern und fruchtbar zu machen, dadurch aber die dem Studium der Wissenschaften sich widmende Jugend für die Universität geistig zu stärken und gründlich vorzubereiten (§. 76). Der in der lateinischen Schule begonnene Sprachunterricht sollte zu einem umfassenden und wohlgegründeten Studium der lateinischen, griechischen und deutschen Literatur gesteigert, zugleich aber durch Ausdehnung auf Metrik, Poetik, Rhetorik und durch Vorbereitung auf das Studium der Philosophie erweitert werden. Das vollständige Gymnasium sollte vier Classen übereinander umfassen, welche durch die Namen Poesie, Geschichte, Rhetorik und Philosophie charakterisirt wurden. Auch hier sollte jede Classe 26 wöchentliche Lehrstunden haben. Der Lehrplan weicht hier ein wenig von der früher aufgestellten theoretischen Ansicht ab, nach welcher die lateinische Schule 4, das Gymnasium 6 Classen umfassen sollte.

Der Lehrplan für das Gymnasium war folgender:

	I.	II	III.	IV.
Latein	10.	9.	8.	6.
Griechisch	6.	7.	8.	6.
Hebräisch	2.	2.	2.	2.
Religion	2.	2.	2.	2.
Mathematik	3.	4.	4.	4.
Geschichte und Geographie	3.	2.	2.	—
Geschichte	—	—	—	2.
Dialektik und Logik	—	—	—	4.
	26.	26.	26.	26.

In Classe I und II sollten Lateinisch und Griechisch in Verbindung mit Deutsch, in III in Verbindung mit Rhetorik und Deutsch, in IV in Verbindung mit Deutsch und Einleitung in die Philosophie der Alten gelehrt werden. Neuere Sprachen, Zeichnen, Gesang und Tonkunst sollten freiwillig erlernt und durch Privatlehrer gegen Honorar gelehrt, der Unterricht aber eben so ordentlich benutzt werden, wie der öffentliche. Turnübungen sollten im Sommer stattfinden.

Der Lehrplan war eine sehr consequente Durchführung des formalen Princips und darum waren die Naturwissenschaften — Naturgeschichte und Physik — von demselben gänzlich ausgeschlossen. Auf diese formale Bildung als auf etwas zu aller

*) Von unten gezählt.

Zeit Bestehendes, Nothwendiges, Unveränderliches legte Thiersch das größte Gewicht, und war eben deshalb der Ansicht, daß auch der Unterricht im wesentlichen sich immer gleich bleiben müße, um immer gleiche Erfolge zu erzielen, daß man also ohne weiteres frühere Zustände wieder zurückführen könne. „Die Bildung des Geistes," sagt er III S. 207, „besteht unabhängig von der Umgestaltung religiöser und literärischer Ansichten als Grund und Wesen, welches im Laufe der Zeit seine äußere Gestalt wechselt, im Innern aber als freie Entfaltung, Stärkung und Erhebung der Kräfte des Erkennens, des Denkens, als Veredlung des Begehrens und Reinigung der Leidenschaft unveränderlich bleibt wie der menschliche Geist." Da diese formale Bildung jedem höher Gebildeten für jeden höheren Lebensberuf nützlich und nothwendig ist, so war Thiersch der Ansicht, die lateinische Schule solle auch für den höheren Bürgerstand nutzbar sein, ihm eine größere formelle Bildung gewähren, ihn zur Fassung, Behandlung und Lösung wichtiger Aufgaben eines geübten Denkens vorbereiten. (III. S. 109). Uebrigens war die Zahl der Lehrgegenstände nicht gerade so sehr gering, nur hatte Thiersch, der es eben an der preußischen „neuen Lehrweisheit" tadelte, daß sie alle mit gleicher Wichtigkeit behandle, um diese „Polypragmosyne" zu vermeiden, einige dem Privatunterrichte zugewiesen, andere auf ein Minimum von Zeit reducirt.

Es konnte nicht fehlen, daß dieser Plan Angriffe erfuhr. Von allen Seiten fiel man über ihn her. Die Gegner und Angreifer classificirt Thiersch als Classiker, Romantiker, Realisten und Vermittler, und vertheidigt sich mit gewohnter Rüstigkeit und Schärfe gegen sie im dritten Bande S. 195 ff. Ein näheres Eingehen auf diese Angriffe würde hier nicht am Orte sein. Vortrefflich war die Beurtheilung der Schrift von Thiersch (Bd. 1) in den Jahrbüchern für wissenschaftliche Kritik No. 11 — 14. Januar 1827 durch Joh. Schulze, der besonders das Ausschließen der Naturwissenschaften und die geringe Beachtung der Geschichte tadelte. Am schwächsten in logischer und sprachlicher Hinsicht war der Angriff von Oken in einem Aufsatze des Auslandes No. 333, 334, Jahrg. 1829, der die Aufnahme der Naturwissenschaften verlangte. Was soll man zu der Erklärung von allgemeiner Bildung sagen, die Oken aufstellt: „Menschlich oder allgemein gebildet ist nur derjenige, der in jeder Gesellschaft wenigstens versteht, wovon die Rede ist; gründlich braucht er nur diejenigen Kenntnisse zu besitzen, welche zu seinem Geschäfte gehören." (Vgl. Ueber die Aufnahme der Naturwissenschaften in den bayerischen Schulplan wider den Herrn Hofrath Oken von J. Chr. Höfl. 8. München, 1830. 84 S.)

Das Buch von Thiersch war gewiß ein bedeutendes Werk, das im einzelnen viel Wahres und Treffliches darbot; dennoch war der Schulplan desselben von Hause aus verfehlt und todtgeboren. Er war ein Werk des Formalismus und der Reaction und konnte daher für eine Zeit des Realismus und des Fortschreitens nicht passen. Thiersch erkannte das Uebel, welches durch den überhandnehmenden Materialismus drohte, in seiner ganzen Größe, darin aber befand er sich in vollständigem Irrthum, daß er glaubte, durch Zurückführen früherer Zustände dieses Uebel beseitigen zu können. Zustände sind nur lebensvoll, wenn sie durch das Bewußtsein der Zeit getragen werden; widersprechen sie diesem, so sind sie todt, mag das Zeitbewußtsein an sich auch noch so verkehrt sein. Thiersch legte auf die Ansichten seiner Zeit zu wenig Gewicht und glaubte, da er eine durch und durch energische Natur war, seine Ansicht, von deren untrüglicher Richtigkeit er überzeugt war, am Ende auch gegen den Geist der Zeit durchsetzen zu können — und das war sein großer Irrthum. Ueberdies erwartete er jedenfalls Folgen von seinem Lehrplane, die, selbst wenn er ausgeführt worden wäre, nicht eingetreten, sondern auf dem Papiere geblieben sein würden. Wenn nach seiner früheren Ansicht (I. S. 234), damit der classische Unterricht in den Gymnasien auf festem Grunde stehe, der Knabe mit vollendetem zwölften Jahre im Lateinischen eine vollständige Kenntnis der Formenlehre mit genauer Kunde der Ausnahmen und

Abweichungen, eine eben so genaue Kenntnis der syntaktischen Lehren mit Gewandtheit in ihrer Anwendung, endlich Fertigkeit im Verstehen leichter lateinischer Schriften haben sollte, so würde dies Ziel nur in ganz einzelnen Fällen erreicht worden sein, weil die Altersreife gefehlt hätte. Vielleicht gab man deshalb, da man dies selbst erkannte, der lateinischen Schule einen sechsjährigen Cursus vom 8. bis 14. Jahre, obgleich auch in dieser Zeit bei weitem nicht allgemein das erreicht worden wäre, was der Lehrplan verlangte. Allein selbst in Beziehung auf die veredelnde und bildende Kraft seines Lehrplanes und der einseitigen Beschäftigung mit den Werken des classischen Alterthums erwartete Thiersch jedenfalls zu viel. Dies sprach ihm Friedrich Jacobs in einem Briefe (Gotha, den 29. Juni 1829), der in Thierschs Leben II. S. 39, 40 veröffentlicht ist, in sehr offener Weise aus: „Was die Sache selbst betrifft, so bin ich allerdings überzeugt, daß eine durchgreifende und gründliche classische Gelehrsamkeit nur auf dem Wege gefunden werden könne, den Sie festhalten; was aber die von Ihnen daraus erwartete allgemeine und allgemein ersprießliche Bildung betrifft, so kann ich mich einiger Zweifel dabei nicht erwehren und ich habe oft gedacht, daß dabei eine unwillkürliche Täuschung obwaltete."

„Der Unterricht, den Sie in der Pforta erhalten haben, hatte gewiß nicht die Vollkommenheit, die Sie fordern; doch mag meinetwegen das, was Sie als Gelehrter leisten, auf die Rechnung dieses Unterrichtes fallen; das, was Sie als Mensch, als Staatsbürger, als Geschäftsmann sind, ist sicherlich aus ganz andern Wurzeln erwachsen. In England, auf das Sie sich berufen, hat der Schulunterricht nur den in diesem Maße bedenklichen Vorzug der Beschränkung; in allem übrigen ist er, allen Zeugnissen nach, höchst mangelhaft. In Foxs, Burkes, Pitts Vortrefflichkeit war das, was sie aus den Alten in sich aufgenommen hatten, ein Ingrediens, vielleicht ein Ferment; das meiste aber war ihnen gewiß von anderwärts hergekommen. Bei weitem die meisten, die recht gute Schulen gemacht haben, haben von classischer Bildung wenig aufzuweisen; ja, nicht einmal eine eigentliche Liebe für das classische Alterthum nehmen sie mit hinweg. Ich glaube, daß man dieses sogar von vielen behaupten kann, die sich der Philologie widmen; sie lieben die alten Autoren, wie der Wolf das Lamm liebt. Wie gering ist in der großen Menge die Anzahl derer, von denen man mit Grund der Wahrheit sagen kann, sie hätten den Geist des classischen Alterthums auch nur im Traume gesehen; wie viele hingegen, die, bei guten Schulkenntnissen, weder Geschmack noch alterthümlichen Sinn besitzen, in dem Leben aber eine Unbehülflichkeit und in der Denkungsart eine Gemeinheit zeigen, deren sich viele Ungelehrte schämen würden. Dieses soll gar nicht soviel heißen, daß der classische Unterricht nicht die Wirkung zur Bildung haben könne, die Sie davon erwarten, sondern nur, daß er bei dem Stande der Sache, den wir kennen, und bei der Beschaffenheit vieler Lehrer, die wohl classische Kenntnisse, aber keine classische Bildung haben, nicht in der Allgemeinheit wirken könne, daß man darum die Meinung derer gänzlich verwerfen müßte, welche menschliche Bildung auf einem andern Wege zu suchen rathen."

Die Zeit hat gerichtet. Der Plan von Thiersch, obwohl publicirt, kam doch nicht zur Ausführung, sondern schon im J. 1830 wurde ein neuer eingeführt, der allerdings manches von dem früheren beibehielt. Somit war der bedeutendste, mit großer Kraft und vielem Scharfsinn bewerkstelligte Versuch, die Gymnasien zu reformiren, gescheitert und hatte vielleicht keinen anderen, als den jedenfalls nicht beabsichtigten Erfolg, daß der Realismus immer dringender, mit immer stärkeren Anforderungen auftrat. Schließlich kann man wohl fragen, ob denn wirklich die preußischen Schuleinrichtungen die schlimmen Folgen gehabt haben, die Thiersch in seiner pessimistischen Ansicht voraussah, und man wird darauf ruhig mit einem entschiedenen Nein! antworten können.

Auf die Thiersch'sche Reformbewegung folgte eine politisch aufgeregte und bewegte Zeit, welche den Kämpfen wegen des Lehrplanes ein schnelles Ende machte. Das Jahr

1830 führte die Julirevolution, die polnische Revolution und in Deutschland eine Menge Krawalle und Revolutiönchen herbei, welche alles Interesse für sich allein in Anspruch nahmen. Am 6. Sept. 1831 wurde durch den Fall von Warschau der polnischen Revolution ein Ende gemacht, aber in Deutschland hörte die Aufregung damit nicht auf. Polnische Flüchtlinge in großer Zahl zogen durch Deutschland und fanden überall die größten Sympathieen. Das Hambacher Fest am 26. Mai 1832 regte in hohem Grade die Regierungen auf und gab Veranlassung zu strengen Maßregeln. Besonders zeigte sich die Jugend auf den Universitäten von der Aufregung ergriffen, wie namentlich das Frankfurter Attentat am 3. April 1833 bewies, das von einer Anzahl Studenten in der Absicht, die Bundestagsgesandten zu verhaften, eine Revolution zu veranlassen und die Republik zu proclamiren, unternommen wurde. Dieses unglückselige Ereignis wurde von der politischen Reaction aufs äußerste ausgebeutet. Richteten sich die Angriffe zunächst auch gegen die Universitäten, wo man die Professoren für die politischen und sittlichen Verirrungen der Studirenden verantwortlich machte, so gieng man doch sehr bald auch gegen die Gymnasien und die heidnischen Elemente in denselben vor, die den republikanischen Sinn in der Jugend angeblich hervorriefen und beförderten. Und zu läugnen ist allerdings nicht, daß auch die Köpfe einzelner unreifer Gymnasiasten von dem Schwindel der Zeit ergriffen waren und daß sich demagogische Verbindungen bis in die Gymnasien hinein erstreckten, so wenig man auch diesen selbst oder den in ihnen betriebenen classischen Studien die Schuld davon anrechnen durfte.

Gleichzeitig traten auf und giengen Hand in Hand mit den Anklagen und Anschuldigungen der politischen Reaction diejenigen Angriffe gegen die Gymnasien, die sich allmählich auf dem kirchlichen und religiösen Gebiete vorbereiteten, die anfangs einzeln und leise auftraten, um später eine desto bedeutendere Gewalt und Ausdehnung zu gewinnen und einen tief einschneidenden Einfluß auf diese Anstalten zu erlangen. Auch hier wendete man sich gegen die heidnischen Elemente im Unterrichte, welche Religion und christlichen Sinn zurücktreten ließen und die Gymnasien zu Anstalten machten, die dem Christenthume entfremdet und der Kirche feindlich wären. Diese Angriffe und Anklagen verschärften sich aus einem doppelten Grunde, einem äußern und einem innern. Zuerst nämlich hatte infolge der durch Wolfs Einfluß bewirkten Umgestaltung der Gymnasien die Stellung derselben zur Geistlichkeit einen andern Charakter angenommen, als sie ihn früher hatte. Die Gymnasiallehrer waren ehedem Theologen, die zum großen Theile früher oder später in ein geistliches Amt eintraten. Für die Geistlichkeit war dies gewiß kein Nachtheil. Es erhielt sich infolge davon ein Stamm von Geistlichen, die eine tüchtige, namentlich classische Bildung besaßen, die Liebe zu den Alten in ihr geistliches Amt mitgenommen hatten und in der Stille desselben diese pflegten. Man wird wohl nicht irren, wenn man diesem Umstande zum Theil die Thatsache zuschreibt, daß sich im allgemeinen in der protestantischen Geistlichkeit ein tüchtiger wissenschaftlicher Sinn erhalten hat. Andererseits hatte der erwähnte Umstand die Folge, daß das Verhältnis zwischen Gymnasiallehrern und Geistlichen ein freundliches war. Sie waren im Besitz gleicher Bildung, traten schon deshalb einander nahe, und der Geistliche, der in dem Gymnasiallehrer den künftigen Amtsbruder sah, empfand für ihn eine natürliche Sympathie. Dies änderte sich, als Philologen und Mathematiker an die Stelle der Theologen traten. Zwar die Mathematiker ließ man in der Regel noch als harmlos passiren, gegen die Philologen dagegen stellte sich bald eine Antipathie ein, die sich dann unwillkürlich auf die Gymnasien selbst übertrug. Die Geistlichen betrachteten sich noch von früher her als über allen Lehrern stehend, als eine Art Vorgesetzte; die Behörden aller Schulen, auch der Gymnasien, waren ja die kirchlichen, die Consistorien und Inspectionen, gewesen. Nun waren in den meisten größeren Staaten eigene Schulbehörden eingesetzt worden und die philologischen Lehrer waren im Hochgefühle ihrer classischen Gelehrsamkeit in der Regel

sehr weit davon entfernt, sich als den Geistlichen untergeordnet zu denken und zu stellen, mochten sich auch wohl hier und da über diese erhaben dünken. So ist es erklärlich, daß da, wo die Emancipation der Gymnasien von den kirchlichen Behörden und die Stellung derselben unter weltliche Schulbehörden stattfand, das Verhältnis der Geistlichen zu den Lehrern und infolge davon auch zu den Gymnasien ein anderes, ein wenn auch vielleicht nicht äußerlich, so doch innerlich entfremdetes und weniger freundliches war. In den kleineren Staaten, namentlich den kleinsten, wo man für ein oder zwei Gymnasien nicht eine eigene weltliche Schulbehörde einsetzen konnte, erhielten sich die alten Einrichtungen und Verhältnisse mehr. Es wurden immer noch meist Theologen angestellt, verirrte sich aber ein Philolog unter dieselben, was nicht immer zu vermeiden war, so traf ihn in der Regel einige Misstimmung, wenigstens wenn er sich und seine Ansichten mit einiger Schärfe, wie sie den Philologen oft eigen ist, geltend zu machen suchte.

Allein es gab noch einen zweiten, inneren und tieferen Grund, weshalb die Geistlichen die Gymnasien mit weniger freundlichen Augen betrachteten, und dieser betraf den Religionsunterricht. Da, wo die Theologen von den Gymnasien ganz ausgeschlossen waren, wurde auch der Religionsunterricht von Philologen ertheilt und diese waren daher verpflichtet, einige theologische Collegia auf der Universität zu hören. Es läßt sich nicht läugnen, daß dies eine nicht unbedenkliche und ungenügende Maßregel war. Die wenigsten Philologen waren im Stande, sich auf der Universität die zur Ertheilung des Religionsunterrichts erforderlichen theologischen Kenntnisse bei dem fortwährend zunehmenden Umfange der Philologie und bei den für die Vorbildung der Lehrer sich immer steigernden Ansprüchen zu erwerben. Besaßen sie die für den Religionsunterricht nothwendige große pädagogische Begabung, besaßen sie namentlich das Gemüth, welches allein den Religionsunterricht eindringlich und fruchtbar zu machen vermag, besaßen sie endlich soviel wissenschaftliches Streben, um durch Selbststudium die fehlenden theologischen Kenntnisse nachzuholen, so konnten sie immerhin tüchtige, ja vorzügliche Religionslehrer werden. Allein dieser Fall war doch verhältnismäßig nur selten, und so ließ der durch Philologen ertheilte Religionsunterricht wohl häufig zu wünschen übrig, was den Theologen natürlich nicht entgehen konnte. Dazu kam, daß der Religionsunterricht, den, wo möglich, die Ordinarien ertheilen sollten, unter zu viele Lehrer vertheilt und dadurch zerstückelt wurde, daß ihm die Einheit fehlte, und daß die Schüler, die vielleicht in den verschiedenen Classen ganz verschiedene Ansichten vortragen hörten, dadurch irre wurden.

In der Zeit nun, von der wir sprechen, regte sich auf dem kirchlichen und religiösen Gebiete ein neues Leben. Lange Zeit hatte der Rationalismus seine Herrschaft ausgeübt. Die religiösen Anregungen, die von den Befreiungskriegen ausgiengen, manche Erscheinungen auf dem politischen und kirchlichen Gebiete, welche die Machthaber mit Besorgnis erfüllen mußten, bewirkten, daß an die Stelle des alten Rationalismus, welcher gemüthvollen Menschen niemals Befriedigung gewährt hatte, eine glaubensvollere Lebensansicht trat, die als Orthodoxie bezeichnet wurde. Die Orthodoxen, die überall in den höchsten Kreisen Anklang fanden und Einfluß gewannen, von der Ansicht ausgehend, daß, wer die Jugend habe, Herr der Zukunft sei, richteten ihre Aufmerksamkeit besonders auf die Schulen und unter diesen nicht zuletzt auf die Gymnasien. Der durch die Philologen ertheilte Unterricht war ihnen ein Dorn im Auge; galten doch die Philologen von jeher für geborene Rationalisten, und ist es natürlich nicht zu läugnen, daß auch in den Gymnasien die allgemein herrschende rationalistische Richtung Geltung gefunden hatte, wie dies ja an den Universitäten und bei den Geistlichen eben so der Fall gewesen war. So wurden denn auch von Seiten der Orthodoxie allmählich Angriffe auf die Gymnasien gerichtet und diesen auch hier die Sympathieen entzogen. Doch waren in der Zeit, von der wir sprechen, die

Angriffe noch vereinzelt, obwohl ſie ſchon in einflußreichen Kreiſen Gehör fanden. Später wurden ſie viel ſtärker und allgemeiner, wovon weiter unten die Rede ſein wird.

Keinen günſtigeren Zeitpunct konnte unter dieſen Umſtänden Lorinſer für ſeinen Angriff gegen die Gymnaſien (in der Mediciniſchen Zeitung, 1836, No. 1) ſich wählen, über den hier, da bereits in einem beſonderen Artikel Bd. IV. S. 450 ff. darüber gehandelt worden iſt, kürzer fortgegangen werden kann. Lorinſer griff namentlich die preußiſchen Gymnaſien an und traf mit Thierſch darin vollſtändig zuſammen, daß er die Vielheit der Unterrichtsgegenſtände und die Menge der Unterrichtsſtunden tadelte. Während aber Thierſch dabei die allgemeine höhere Bildung Deutſchlands im Auge hatte, faßte Lorinſer das Staatswohl ins Auge; während jener die ſchlimmſten Folgen für die ideale Richtung des deutſchen Geiſtes vorherſagte, prophezeite Lorinſer die nachtheiligſten Folgen für die Geſundheit der kommenden Geſchlechter, überſchrieb daher auch ſeinen Artikel: Zum Schutz der Geſundheit in den Schulen. Darin ſtimmten beide überein, daß ſie von der beſtehenden Organiſation der Gymnaſien nachtheilige Folgen für die geiſtige Friſche und Regſamkeit der Jugend wegen übermäßiger Anſtrengung derſelben theils befürchteten, theils ſchon zu bemerken glaubten. „Immer häufiger und lauter," ſagt Lorinſer, „werden die Klagen, daß in den Gymnaſien die Ausbildung des Geiſtes zu der des Körpers ſich nicht im rechten Verhältniſſe befindet, und daß daher oft dieſer wie jener an einem ſchleichenden Siechthum leidet, durch welches die Lebenskraft allmählich in ihrer Wurzel gebrochen und der Kern der Geſundheit angegriffen wird. Die ſolche Klage führen, beſonders Eltern und Vormünder, ſind in der Regel geneigt, dieſes Siechthum dem eingeführten Syſteme des Unterrichts allein zur Laſt zu legen, ohne genau zu erwägen, daß auch die Generation ſelbſt eine andere iſt, der Keim des Uebels ſchon in die Schule mitgebracht wird, und hier nur, von gewißen Umſtänden begünſtigt, Nahrung und Wachsthum erlangt." Es wird dann bemerkt, daß ſeit der Entdeckung von Amerika in dem geiſtigen und phyſiſchen Leben der Menſchheit eine totale Veränderung, und zwar zum Nachtheil, ſtattgefunden habe, daß eine Menge neuer Körperleiden und Krankheiten entſtanden, andere, ſchon bekannte, viel häufiger und allgemeiner geworden ſeien, daß aber, um dieſe krankhaften Anlagen des Körpers und des Geiſtes zu ſteigern, es keine wirkſameren Mittel gebe, als diejenigen, welche man auf den meiſten deutſchen Gymnaſien in Anwendung bringe: die Vielheit der Unterrichtsgegenſtände, die Vielheit der Unterrichtsſtunden und die Vielheit der häuslichen Arbeiten. Es müße deshalb das Sitzen abgekürzt und die Menge der Unterrichtsgegenſtände, der Lehrſtunden und häuslichen Arbeiten vermindert werden.

Nach unſerer obigen Darlegung der Lage, in welcher ſich damals die Gymnaſien ihren zahlreichen Gegnern gegenüber befanden, wird man es nicht auffallend finden, daß dieſer an ſich wenig bedeutende Artikel doch das größte Aufſehen machte und aufs eifrigſte gegen die Gymnaſien ausgebeutet wurde. Es erſchienen eine Menge Schriften für und gegen Lorinſer, von denen die bedeutenderen hier verzeichnet werden mögen: 1) Mützell in der Außerordentlichen Beilage zu No. 9 der Literariſchen Zeitung, 1836. 2) Köpke, Einladungsprogramm des Berliniſchen Gymnaſiums zum grauen Kloſter. 4. Berlin, 1836. 3) Auguſt, Einladungsprogramm des Realgymnaſiums. 4. Berlin, 1836. 4) Heinſius, Hygiea und die Gymnaſien. 8. Berlin, 1836. 5) Froriep, Bemerkungen über den Einfluß der Schulen auf die Geſundheit. 8. Berlin, 1836. 6) G . . . . . r (Joh. v. Gruber in Stralſund), Ueber die Nothwendigkeit der Trennung von Gymnaſien und Realſchulen und einer Reform des Gymnaſialunterrichts. 8. Berlin, 1836. 7) Braut, Ueber einige vermeintliche und wirkliche Mängel der jetzigen Schuleinrichtungen. 8. Brandenburg, 1836. 8) A. Benary, A. Krech, A. Seebeck, Zur Vertheidigung der Gymnaſien gegen die Beſchuldigungen und Anträge des Herrn Reg.- und Med.-Raths Dr. Lorinſer. 8. Berlin, 1836. 9) Werner, Ueber die Organiſation der preußiſchen Gymnaſien.

8. Breslau, 1836. 10) Seul, Ueber die Entwicklung und den gegenwärtigen Zustand des höhern Schulwesens in Preußen. 8. Coblenz, 1836. 11) Niemeyer, Gedanken über die jetzige Gymnasialverfassung im Kgr. Preußen. 8. Halle, 1836. 12) Max Schmidt, Ueber die Nothwendigkeit einer Reform im Gymnasialunterricht. 8. Halle, 1836. 13) Kritz, Zur Beleuchtung der Schrift des Herrn Medicinalraths Dr. Lorinser: „Zum Schutz der Gesundheit in den Schulen." 8. Gotha und Erfurt, 1836. 14) Grote, Lorinser und Heinsius, oder Einiges über Leben und Lehren an den preußischen Gymnasien und über die Folgen desselben für die Gesundheit der Schüler. 8. Berlin, 1836. 15) Bernh. Thiersch, Die Organisation der Gymnasien nach Lorinsers Ansichten. 8. Dortmund, 1836. 16) Jüngst, Freimüthige Gedanken über eine zweckmäßige Umgestaltung der Gymnasien. 8. Bielefeld, 1836. 17) Dr. L. J. Lorinsers Beschuldigung der Schulen, zur Steuer der Wahrheit und zur Beruhigung besorgter Eltern widerlegt von Fr. A. Gotthold. 8. Königsberg, 1836.

Einige von diesen Schriften waren rein polemisch und vertheidigten die Gymnasien, indem sie sich auf den Boden der Thatsachen stellten. Dies thaten namentlich Mützell und Heinsius, und es wurde ihnen bei ihrer gründlichen Kenntnis auch des ältern Schulwesens leicht, Lorinser, der sich nur sehr im allgemeinen gehalten hatte, factische Irrthümer nachzuweisen und ihn in Beziehung auf das Thatsächliche zu widerlegen. Die meisten Gymnasiallehrer jedoch, und darunter sehr bewährte und tüchtige, die an diesem Streite sich betheiligten, gaben zu, daß die Jugend geistig schlaffer und weniger empfänglich für wissenschaftliche Anregungen sei, als früher, und daß Reformen nöthig seien; ja, die Directoren der Provinz Westfalen sprachen sich auf einer Conferenz dahin aus, daß die Gesundheit der Gymnasiasten zu leiden scheine. Die Vorschläge freilich, die in dieser Beziehung gemacht wurden, waren sehr verschiedenartig und giengen weit auseinander. Gymnastische Uebungen, die schon früher eingeführt, im Laufe der Zeit jedoch aus politischen Gründen wieder abgeschafft worden waren, wurden sehr allgemein empfohlen. Eben so wurde eine Vereinfachung des Unterrichts durch Beseitigung einzelner Lehrfächer, namentlich der Naturgeschichte, der philosophischen Propädeutik, der allgemeinen Grammatik, und durch Beschränkung anderer, z. B. der Mathematik, in Vorschlag gebracht. Andere wünschten eine vollständige Aenderung der Maturitätsprüfung oder wenigstens eine Reduction der Prüfungsgegenstände und Prüfungsarbeiten. Viele endlich empfahlen die Gründung von Realschulen, damit die Gymnasien von dem Uebermaße der Realien erleichtert werden könnten. Das vorläufige Ende des Streites ist bekannt. Da Lorinsers Aufsatz in den höchsten Kreisen in Berlin Aufsehen gemacht und bei der dort herrschenden Stimmung Anklang gefunden hatte, so sah sich das preußische Unterrichtsministerium dringend veranlaßt, die Sache selbst in die Hand zu nehmen und aufs eifrigste zu verfolgen. Daß die preußischen Schulbehörden auf alle von Lorinser hervorgehobenen Puncte bereits selbst längst aufmerksam und bemüht gewesen waren, hervorgetretene Uebelstände abzustellen, geht aus unserer obigen documentirten Darstellung hervor. Schon vor Lorinser hatten die Unterrichtsbehörden bei den Lehrercollegien der Gymnasien angefragt, ob ein Sinken der Gesundheit bei den Gymnasialschülern wargenommen werde. Durch das Abiturientenreglement von 1834 war zwar die Zahl der Prüfungsgegenstände vermehrt worden, in andern Beziehungen jedoch eine Ermäßigung der Anforderungen eingetreten. Nun erließ das Ministerium aus Anlaß des Lorinserschen Streites das Circularrescript vom 24. Oct. 1837, das eine Menge zweckmäßiger Anordnungen enthielt, welche geeignet waren, die gerügten Uebelstände, soweit sie wirklich bestanden, zu mildern oder zu beseitigen. Das Rescript ist Bd. IV. S. 452 ff. seinem wesentlichen Inhalte nach mitgetheilt worden, und braucht daher nicht weiter ausführlich darauf eingegangen zu werden. Eine Reform wurde dadurch herbeigeführt, daß

ein Normalplan aufgestellt wurde, der von dem oben mitgetheilten Lehrplan von 1816 nicht unbedeutend abwich. Dieser neue Normalplan war folgender:

	VI.	V.	IV.	III.	II.	I.
Latein	10.	10.	10.	10.	10.	8.
Griechisch	—	—	6.	6.	6.	6.
Deutsch	4.	4.	2.	2.	2.	2.
Französisch	—	—	—	2.	2.	2.
Mathematik und Rechnen	4.	4.	3.	3.	4.	4.
Naturwissenschaften	2.	2.	2.	2.	1.	2.
Religion	2.	2.	2.	2.	2.	2.
Philosophische Propädeutik	—	—	—	—	—	2.
Geschichte und Geographie	3.	3.	2.	3.	3.	2.
Zeichnen	2.	2.	2.	—	—	—
Schreiben	3.	3.	1.	—	—	—
Gesang	2.	2.	2.	2.	2.	2.
Hebräisch	—	—	—	—	(2.)	(2.)
	32.	32.	32.	32.	32 (34).	32 (34).

Es war somit die Zahl der Stunden für das Latein ansehnlich erhöht, für Deutsch und Mathematik vermindert, das Französische officiell wieder eingeführt, auch 2 Stunden für philosophische Propädeutik angesetzt worden.

Auch in andern deutschen Staaten hatte der Lorinserſche Angriff Beachtung gefunden und es wurden hier und da in Gemäßheit der preußischen Circularverfügung, die den übrigen Regierungen mitgetheilt wurde, Modificationen der Lehrpläne beliebt, namentlich die Zahl der wöchentlichen Lehrstunden auf 32 beschränkt. Ueberhaupt gewann Preußen, welches schon zu Anfang des Jahrhunderts, namentlich seit 1812, an die Spitze des deutschen Schulwesens getreten war, während früher Württemberg und Sachsen diese Stelle eingenommen hatten, jetzt, seit Gründung des Zollvereins, auf die kleineren deutschen Staaten auch in Angelegenheiten des Schulwesens immer größeren Einfluß. Wie die Bundescontingente zu Commandeuren preußische Officiere erhielten, so wurden Directoren und Lehrer aus Preußen an die Gymnasien berufen und allmählich das deutsche Gymnasialwesen der kleineren Staaten Nord- und Mitteldeutschlands, abgesehen von einzelnen Eigenthümlichkeiten, im wesentlichen dem preußischen ähnlich gestaltet, am wenigsten vielleicht in Sachsen.

Daß der Lorinserſche Streit durch das Circularrescript ein für die Gymnasien so günstiges Ende nahm, ist ein Verdienst, welches dem damaligen preußischen Unterrichtsministerium hoch angerechnet werden muß, und man wird nicht fehl gehen, wenn man namentlich der geistigen Ueberlegenheit und Energie von Johannes Schulze einen großen Theil dieses Verdienstes zuschreibt. Denn allerdings gab es in sehr einflußreichen Kreisen Männer, die den classischen Studien und somit den Gymnasien nicht besonders hold waren und eine mehr realistische Bildung für diese wünschten. Ebendeshalb aber war die Stellung der Gymnasien durch das Circularrescript noch keineswegs auf die Dauer befestigt und gesichert, die Gegner noch nicht beschwichtigt, vielmehr begannen die Angriffe der realistischen Gegner mit größerem Ungestüm, als früher. Namentlich die vierziger Jahre führten eine Periode für die Gymnasien herbei, die man nicht mit Unrecht mit dem Namen einer Sturm- und Drangperiode bezeichnet hat. Zu den gefährlichsten Gegnern gehörten leider Gymnasiallehrer selbst, welche die Leistungen der Gymnasiasten, besonders auch in den classischen Studien, als ungenügend, unbedeutend und nicht im Verhältnisse zu der aufgewendeten Zeit stehend darstellten und dadurch den Gegnern die Waffen in die Hand gaben. Solche ungünstige Zeugnisse haben H. Schmidt in seinem Programme über den classischen Sprachunterricht auf den Gymnasien in seinem Verhältnisse zur Gegenwart, Wittenberg, 1844, und Kühnast in seiner fleißigen Schrift „Die Vereinigung der principiellen Gegensätze

in unserm altclassischen Schulunterricht, Rastenburg, 1856," S. 32 ff. zusammengestellt. Die bewußten Gegner und die urtheilslose Masse giengen noch weiter. Man prophezeite den Untergang der Gymnasien, wenigstens der Alterthumsstudien an denselben, und forderte geradezu ihre Umwandelung in Realschulen. Noch 1850 sah H. Deinhardt den Zustand als so gefährlich an, daß er (Neue Jahrb. für Phil. und Päd. 1850, Bd. 60, S. 130) erklärte: „die Gymnasien sind gefährdet, oder sie sind vielmehr gleich den Universitäten und allen übrigen historischen Lehranstalten in einer völligen Auflösung begriffen." Die Zahl der Realschulen nahm immer mehr zu und sie wurden in mehreren Staaten, namentlich in Sachsen, nach Möglichkeit gefördert. Die Reallehrer traten, wie die Philologen, zu regelmäßigen Versammlungen zusammen, lehnten aber, als von den Philologenversammlungen zu Darmstadt (1845) und Jena (1846) entgegenkommende Versuche zu einer Vereinigung gemacht wurden, diese entschieden ab und nahmen dadurch gewißermaßen eine feindliche Stellung ein. Das Verlangen trat immer offener hervor, daß die Realschulen mit den Gymnasien eine gleichberechtigte Stellung erhalten sollten. Und nicht bloß die eigentlichen Realisten traten als Gegner der classischen Studien auf, sondern auch die Lehrer der neuern Sprachen, selbst an Gymnasien, fiengen an sich zu fühlen und das Haupt höher zu tragen; wurde doch sogar (1846) der Versuch gemacht zu beweisen, daß die neueren Sprachen für den Unterricht geeigneter seien, als die alten.

In dieser Zeit, in welcher die Gymnasien völlig preisgegeben zu sein schienen, trat Hermann Köchly mit seinen Reformbestrebungen auf. Das K. sächsische Cultusministerium, welches für die sächsischen Gymnasien ein neues Regulativ zu erlassen beabsichtigte, berief die sächsischen Rectoren auf den 18. Aug. 1845 zur Berathung über das sächsische Gymnasialwesen nach Dresden. Köchly ließ seine erste Reformschrift (I.) „Ueber das Princip des Gymnasialunterrichtes der Gegenwart und dessen Anwendung auf die Behandlung der griechischen und römischen Schriftsteller. 8. Dresden und Leipzig, 1845. VI. und 50 S.," die er eigentlich der Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Darmstadt zur Beurtheilung vorzulegen beabsichtigt hatte, für diese Rectorenversammlung drucken, in der Erwartung, daß seine Ansichten in derselben einer Prüfung oder Besprechung gewürdigt werden möchten. In dieser Erwartung getäuscht ließ er, um seinerseits weitere Erörterungen anzuregen, nach Jahresfrist seine zweite Schrift folgen: (II.) „Zur Gymnasialreform. Theoretisches und Praktisches. 8. Dresden und Leipzig, 1846. VIII und 111 S." Diesen beiden Schriften folgten, um dies hier sogleich vorweg zu nehmen, (III.) „Vermischte Blätter zur Gymnasialreform. Eigenes und Fremdes, herausgegeben von Dr. H. Köchly. (Erstes Heft.) 8. Dresden und Leipzig, 1847. VI und 185 S." (IV.) „Zweites und drittes Heft, enthaltend die XX Einzelberichte und den Schlußbericht des Gymnasialvereins zu Dresden. 8. Dresden und Leipzig, 1848. VIII und 268 S." Zur letztgenannten Schrift ist zu bemerken, daß Köchly, um seinen Ansichten im Publicum Eingang und Anerkennung zu verschaffen, in Dresden einen Gymnasialverein, bestehend aus Gebildeten aller Art, am 20. Sept. 1846 gegründet hatte, der am 17. April 1848 seine letzte Sitzung hielt. Der Plan, ein eigenes Privatgymnasium nach den in diesem Vereine ausgebildeten und gebilligten Ansichten zu gründen, kam der Zeitverhältnisse wegen nicht zur Ausführung.

Köchly war eben so, wie Thiersch, von den besten Absichten für die Gymnasien und die altclassischen Studien an denselben beseelt, traf auch in manchen Einzelnheiten mit diesem zusammen. Sah aber Thiersch mit Bedauern und Entrüstung auf die Gegenwart, mit Besorgnis der Zukunft entgegen, so stellte sich Köchly als Sohn seiner Zeit dar, der die Anforderungen derselben als berechtigt anerkannte, dessen Ansicht es war, daß der Gymnasialunterricht mit dem Zeitbewußtsein in Widerspruch gerathen sei, und der es deshalb unternahm, denselben wieder mit diesem Zeitbewußtsein zu versöhnen. Daß es dahin gekommen sei, daß selbst nach dem Urtheil wohlmeinender,

wissenschaftlich gebildeter Männer die Zöglinge der Gymnasien im Verhältnis zu der aufgewendeten Zeit und Kraft wenig für das Leben Ersprießliches von dort mitbrächten, lag nach Köchlys Ueberzeugung an der Art, wie der Unterricht betrieben wurde, namentlich an der philologischen oder der noch einseitigeren grammatisch-kritischen Behandlung des altclassischen Unterrichts. Gegen diese Behandlungsweise wendet er sich daher vorzugsweise und zunächst, und stellt dem bisherigen philologischen Principe ein neues Princip, das historische, entgegen, dessen Anwendung auf die Behandlung der griechischen und römischen Schriftsteller er zunächst und ausführlich nachweist. Das neue Princip und demnach die ganze Reform Köchlys beruht auf einer neuen Eintheilung der Wissenschaften in Naturwissenschaften und historische Wissenschaften, die er folgendermaßen entwickelt und begründet. Object jeder Wissenschaft, sagt er (II. S. 48), sind entweder vorzugsweise Gegenstände und Kräfte der Natur, und zwar theils in ihrem von uns unabhängigen freien Sein, Werden und Wirken (Mineralogie, Botanik, Zoologie, Physik, Geologie, Astronomie u. s. w.), theils in ihrem Zusammentreffen mit der Arbeit des menschlichen Geistes, der jene Kräfte und Gegenstände sich unterthänig zu machen, zu seinem Nutzen und Genuß auszubeuten sich bemüht (angewandte Physik, Chemie, Pharmacie, Technologie, Maschinenbau u. s. w.) oder irgend eine Seite, in welcher der menschliche Geist im Laufe der Zeiten sich fortschreitend entwickelt und weiter gebildet hat (Geschichte, Theologie, Jurisprudenz, Philologie, Philosophie). Aus dieser Eintheilung der Wissenschaften und dem diametralen Gegensatze zwischen Naturwissenschaften und historischen Wissenschaften folgt nach Köchlys Ansicht erstens die Nothwendigkeit verschiedener Vorbereitungsschulen für das selbständige Erfassen der beiden Classen von Wissenschaften, so zwar, daß den Realschulen die Vorbereitung auf die Naturwissenschaften, den Gymnasien die Vorbereitung auf die historischen zuzuweisen ist, zweitens das neue Princip für den Gymnasialunterricht, welches auf die Betreibung der altclassischen Studien überhaupt und insbesondere auf die Auswahl, Reihenfolge und Behandlungsweise der griechischen und römischen Schriftsteller, sowie auf die Uebungen im Lateinschreiben und Lateinsprechen einen völlig umgestaltenden Einfluß ausüben muß.

Ein historisches Princip für die Gelehrtenschule hatte schon zwei Jahre früher Lübker in seiner Schrift „Die Organisation der Gelehrtenschule, mit besonderer Rücksicht auf die Herzogthümer Schleswig und Holstein. 8. Leipzig, 1843. 112 S." aufgestellt, es aber anders begründet. Nach ihm bildet die Gelehrtenschule für das selbständige Leben der Wissenschaft vor. „Sie gehört daher auch mittelbar den sogenannten theoretischen Ständen im Staate an, d. h. denjenigen, die mit wissenschaftlichem Bewußtsein die Gegenwart und ihre Bedürfnisse zu durchdringen haben. Wissenschaftlich aber kann man, wie alles, so auch die Gegenwart nur erkennen, wenn man sie aus ihren Gründen erkennt, wenn man weiß, wie sie geworden ist." Der Universität bleibt es vorbehalten, die Wissenschaften aus der Idee an und für sich zu entwickeln und zu erkennen, die Gelehrtenschule hat dieses reine, von Zeit und Raum unabhängige Leben der Wissenschaft fern von sich zu halten; „ihre Aufgabe ist, auf geschichtlichem Wege allmählich in das Bewußtsein der Gegenwart, wie sie sich in der Kirche und dem Staate der christlich-protestantischen Gemeinschaft offenbart, nach ihrer ganzen geistigen und sittlichen Erscheinung und Bedeutung einzuführen, noch richtiger vielleicht, bis an die Thore der am schwierigsten zu erkennenden, erst durch die Wissenschaften selbst deutlich werdenden Gegenwart in das Bewußtsein der Welt, wie sie bis dahin geworden ist, zu versetzen —, ihr Princip ist also im wesentlichen ein historisches" (S. 9 und 10). In welcher Weise die Gelehrtenschule kraft dieses historischen Princips ihre Zöglinge bilden soll, wird in folgenden etwas überschwänglichen Worten angegeben (S. 11): „Indem die Gelehrtenschule ihren Zögling durch die erheblichsten Stadien und Perioden der Welt, wie sie allmählich geworden ist, bis an die Schwelle der in ihrem Verlaufe nach und nach entstandenen

und erwachsenen Wissenschaft hindurchführt, auf die Bedeutung und den Einfluß derselben mit mehr oder minder Bestimmtheit hinweisend, soll er jenes bildende Object nicht bloß in seinem Wissen sich aneignen, sondern mit seinem ganzen Bewußtsein durchdringen und in sich innerlich durchleben; er soll den Weg, auf dem die Weltgeschichte im großen und ganzen (in ihrem Makrokosmus) sich entwickelt hat, in seinem individuellen Geiste (dem Mikrokosmus) sorgsam durchwandern, und hat er das in rechter Weise gethan, so ist er gewiß ein befähigter Jünger zum Eintritt in den Tempel der Wissenschaft zu nennen." Gewiß wird er das sein; es entsteht nur die Frage, wie viel solcher befähigter Jünger die Gelehrtenschule, so lange sie existirt, bereits entlassen hat.

Das Köchlysche historische Princip war an sich klar und hätte überzeugend sein können, wäre nur die Eintheilung der Wissenschaften in historische und Naturwissenschaften eine richtige, wäre nur der Gegensatz zwischen Geschichte und Natur ein logischer; es hätte ausführbar erscheinen können, wäre nur eine Scheidung der beiden Arten von Wissenschaften in den beiden Classen von Vorbereitungsschulen, den Realschulen und Gymnasien, möglich.

Obwohl Köchly sein historisches Princip für den Gymnasialunterricht überhaupt aufgestellt hatte, gieng er doch, wie bereits bemerkt wurde, in seiner ersten Schrift nur darauf aus, die Anwendung desselben auf die Behandlung der Schriftsteller nachzuweisen, ließ sich dagegen, abgesehen von einigen wenig bedeutenden Bemerkungen über den Unterricht in der deutschen Sprache und in den Naturwissenschaften (II. S. 71—79), nicht darauf ein, die Anwendung des Princips auf die andern Lehrgegenstände nachzuweisen. Von einer Gymnasialreform konnte also bei ihm nur in sehr beschränktem Sinne die Rede sein, theils weil sich dieselbe zunächst nur auf die classischen Studien bezog, theils weil sie auch hier sich nicht auf die Organisation des Gymnasiums, sondern vielmehr auf die Behandlungsweise des classischen Unterrichts richtete. Später, i. J. 1848, betheiligte sich Köchly an allgemeinen Reformbestrebungen, von denen bald die Rede sein wird; diese waren jedoch nicht mehr sein specielles Werk. Die Anwendung des historischen Princips auf die andern Lehrgegenstände darzuthun, unternahm der Dresdener Gymnasialverein; allein seine Berichte erschienen in einer Zeit, wo sie fast ganz unbeachtet blieben und sich auch nicht des geringsten Erfolges erfreuten. Auch die Köchlysche Reform des classischen Unterrichts war nur eine sehr beschränkte, insofern er an dem Unterrichte in den untern und mittleren Classen wenig auszusetzen fand, dagegen den in den obern Classen allerdings gänzlich umgestaltet wissen wollte.

Aus dem historischen Principe und der eigenthümlichen Aufgabe des Gymnasiums, seine Zöglinge zu den historischen Wissenschaften (Geschichte, Theologie, Jurisprudenz, Philologie und Philosophie) vorbereitet auf die Universität zu entlassen, wird das gründliche Studium des classischen Alterthums als die Grundlage der Gymnasialbildung in seiner Nothwendigkeit erwiesen. Das Princip ihrer Betreibung darf aber nicht mehr das philologische oder das grammatisch-kritische sein, die Schriftsteller sollen nicht mehr als Mittel, Einzelnheiten der Grammatik einzuüben und einzuprägen, betrachtet werden, sondern die Sprache soll nur als das Mittel, die Schriftsteller kennen zu lernen, betrachtet und die Schriftsteller selbst sollen historisch aufgefaßt werden, d. h. mittelst ihrer Schriften sollen wir sie selbst in ihrer Totalität und daraus zugleich ihre Zeit kennen lernen. Wird dies festgehalten, so muß es auf die Auswahl, die Reihenfolge, die Behandlungsweise der classischen Schriftsteller, sowie auf die Ausdehnung und Bedeutung der Uebungen im Lateinischschreiben und Lateinischsprechen, sowie im Griechischschreiben den entschiedensten Einfluß haben. Bei der Auswahl kommen in Betracht 1) die wichtigsten und am meisten charakteristischen Perioden und Seiten der beiden classischen Völker, 2) die Beschaffenheit der noch vorhandenen Schriftsteller, 3) die Fassungskraft der Schüler der beiden oberen Classen. Für die Aufeinanderfolge der zu lesenden Autoren wird I, S. 24 ein Muster gegeben, aus dem nur her-

vorgehoben werden mag, daß in Prima — abgesehen von einstündigen Schreibübungen — in 1½ Jahren und wöchentlich 6 Stunden gelesen werden sollen: die Tragiker Aeschylus, Sophokles, Euripides (je ½ Jahr, 2 St.), Demosthenes Staatsreden (Isokrates), Demosthenes und Aeschines pro corona, Thucydides. Was die Behandlungsweise betrifft, so sollen die Schriftsteller nur deutsch erklärt und nach vorausgeschickter Einleitung so gelesen werden, daß sie nach ihrer Individualität auch im einzelnen kennen gelernt und die vorliegende Schrift als ein Ganzes, als ein Kunstwerk aufgezeigt wird. Das Lateinischschreiben und Lateinischsprechen muß auf den Gymnasien abgeschafft werden, letzteres gänzlich, ersteres insofern es in dem Schreiben von freien lateinischen Aufsätzen besteht. Die Abschaffung der lateinischen Aufsätze beantragte Köchly 1846 in der pädagogischen Section der Philologenversammlung zu Jena, drang damit jedoch nicht durch; die Majorität gab indessen zu, daß sie auf Reproduction zu beschränken seien.

Die von Köchly i. J. 1845 kurz ausgesprochene und in seiner zweiten Schrift S. 47—64 näher begründete Ansicht, daß die künftigen Mediciner, da ihre Wissenschaft eine Naturwissenschaft sei, in den Realschulen für die Universität vorzubereiten seien, hatte Fischer, Director der Realschule zu Nordhausen, seiner eigenen Angabe nach bereits i. J. 1838 und i. J. 1845 in amtlichen Berichten ausgesprochen. Die Streitfrage wurde in mehreren Artikeln medicinischer Zeitschriften (Medicinische Zeitung v. J. 1846. Nr. 32. 33. 45. Allgemeine Medicinische Central-Zeitung 1846. Nr. 77. 1847. Nr. 2) behandelt und rief auch folgende Schriften hervor: K. Chr. Fr. Fischer, Noch ein nothwendiges Wort über die Frage: Können Realschulen zweckmäßige Vorschulen zum Studium der Medicin werden? 8. Nordhausen, 1847. O. F. Becker, Ueber Gymnasien und Realschulen. 8. Sondershausen, 1847. Fischer, Zweites nothwendiges Wort über die medicinische Schulfrage. 8. Nordhausen, 1847. Auch dieser Streit gieng in den Bewegungen des folgenden Jahres unter.

Köchly's Auftreten war ein höchst anregendes. Anregung war ja auch hauptsächlich der Zweck, den er bei Abfassung seiner beiden ersten Schriften vor Augen hatte, und diese Anregung ist namentlich für die zweckmäßige Behandlung der alten Schriftsteller an den Gymnasien nicht ohne mannichfachen Nutzen; anregen wollte er namentlich die sächsischen Gymnasiallehrer, die seiner Ansicht nach zum größeren Theile in der von ihm getadelten grammatisch-kritischen Weise zu sehr befangen waren. Allein diese Anregung, die ihm nicht besonders gelingen wollte, übernahm in erfolgreicherer Weise die Zeit selbst, denn es kam das Jahr 1848 mit seinen Stürmen und fieberhaft aufgeregten Leidenschaften. Eine Aufregung kam über die ruhigen Deutschen, wie sie die Welt in dieser Art selbst während der Befreiungskriege noch nicht gesehen hatte. Die Menschen waren plötzlich umgewandelt und die conservativsten Leute kamen sich politisch schon sehr gemäßigt vor, wenn sie nur eine „constitutionelle Monarchie auf breitester demokratischer Grundlage" verlangten. Was Wunder, daß nicht bloß in der Politik, sondern auch auf andern Gebieten nach Aenderungen und Reformen gerufen wurde; was Wunder, daß, wie die Lehrer überhaupt, so auch die Gymnasiallehrer in diesen Ruf einstimmten. Ueberall, in allen Theilen und Ländern Deutschlands traten Directoren und Lehrer zu Versammlungen zusammen, in denen die gewünschten Reformen besprochen wurden. Es ist nicht möglich, alle diese Versammlungen nur aufzuzählen, noch weniger, sie zu besprechen; auch ist es nicht nöthig, da die Verhandlungsgegenstände im wesentlichen überall dieselben waren. Es wird genügen, zunächst über die Verhandlungen der Versammlungen in Halle und Leipzig eingehender zu berichten, auf deren Wichtigkeit Mützell in der Zeitschrift für das Gymnasialwesen 1848, S. 721 ausdrücklich aufmerksam zu machen sich gedrungen fühlte. Sie gehörten überdies zu den ersten, welche stattfanden, und es kamen darin so ziemlich alle die allgemeinen Fragen zur Sprache, die damals überhaupt verhandelt wurden.

Die erste Versammlung in Halle wurde am 16. und 17. Juli 1848 gehalten

und war sehr zahlreich von Gymnasiallehrern nicht bloß der Provinz Sachsen, sondern aus verschiedenen Theilen Deutschlands besucht. Verglich man ihre Verhandlungen mit denen der pädagogischen Section zu Jena, so erkannte man sofort einen merkwürdigen Fortschritt in der Anwendung der parlamentarischen Formen und in dem geordneten Fortgange, sowie der sicheren Leitung der Verhandlungen; es war ersichtlich, welchen Einfluß die politischen Bewegnugen schon gehabt hatten; und dies zeigte sich auch in den Verhandlungen selbst. Einen Bericht darüber von Weißenborn s. in der Zeitschr. f. d. Gymnasialwesen 1848. S. 821—831. In dieser ersten Versammlung wurde die Frage der *inneren* Organisation der Gymnasien behandelt. Der erste Paragraph des aufgestellten Programms lautete: „Es ist in nationaler und politischer Hinsicht wünschenswerth, daß fortan diejenigen, welche eine höhere Bildung erstreben, ein und denselben Unterricht erhalten. Wie gestaltet sich hiernach das Verhältnis der Gymnasien und Realschulen?“ Es handelte sich also um die Frage, ob entweder ganz oder theilweise der frühere Zustand wieder hergestellt werden könne, wo die Gymnasien die einzigen Bildungsanstalten für alle diejenigen gewesen waren, die eine höhere Bildung erstrebten. Um diesen Zweck zu erreichen und um gesonderte Realschulen zu vermeiden, hatte man an verschiedenen Orten Parallelstunden, Parallelsectionen, Parallelclassen errichtet, wie sie auch heut zu Tage noch vielfach existiren. Die Hallische Versammlung entschied sich für ein System, das von jetzt an eine Zeitlang eine Rolle zu spielen berufen war, für das s. g. System der Bifurcation, nach welchem über einem gemeinsamen Unterbau sich zwei gesonderte Anstalten, Gymnasium und Realschule, erheben sollten, und zwar sollte der Unterricht für Gymnasial- und Realschüler bis zum 14. Jahre ein gemeinsamer, von da ab ein gesonderter sein. Es wurde jedoch durch die Majorität entschieden, daß der Unterricht nur theilweise, nämlich durch Parallelclassen oder Parallellectionen, getrennt sein solle. Folge des Beschlusses über den gemeinsamen Unterbau (3 Classen) war, daß der Unterricht im Griechischen auf die drei obersten Classen des Gymnasiums in einem sechsjährigen Cursus beschränkt wurde. Angenommen wurde dabei noch der Zusatz, daß der erste griechische Unterricht in zwei *aufeinander folgenden* einjährigen Cursen ertheilt werden solle, ohne daß freilich nachgewiesen wurde, wie man dies möglich machen könne, ohne Tertia zu theilen oder zwei vollständig verschiedene Abtheilungen darin zu haben. Bemerkenswerth ist noch der Beschluß: „Die Naturwissenschaften haben ihre Berechtigung in dem Lehrplan des Gymnasiums“, während die übrigen unerwähnt bleiben können, da sie sich nicht auf die Organisation der Gymnasien, sondern auf einzelne Lehrfächer bezogen.

Die *zweite* Versammlung am 1. und 2. Oct. 1848, deren Verhandlungen besonders gedruckt erschienen, Halle 1848. 8. 44 S. (einen kürzeren Bericht lieferte E. *Niemeyer* in der Zeitschrift für das Gymnasialw. 1849. S. 301—312), beschäftigte sich mit der Frage wegen der *äußeren* Organisation der Gymnasien. Daß die Geister noch immer aufgeregt genug waren, bewiesen manche Aeußerungen einzelner Redner, von denen wohl die am meisten charakteristische war, daß der Rector als primus inter pares nur „der Präsident des souveränen Lehrercollegiums“ sei. Die Beschlüsse waren gemäßigter, doch giengen die Ansprüche ziemlich weit. Einem Unterrichtsminister, dem ein durch ihn selbst *aus dem Stande der Lehrer* gewählter Staatsschulrath zur Seite stehen sollte, wurde die oberste Leitung des Schulwesens zugewiesen. Außerdem sollten Provincial- (eventuell Bezirks-) Schulbehörden aus den von dem Unterrichtsminister ernannten Räthen und aus mindestens gleich vielen *von dem Lehrerstande* der Provinz *auf Zeit* zu wählenden Beisitzern gebildet werden. Sodann wurde ein ganzer Synodenapparat beschlossen: zuerst Provincial- (Bezirks-) Schulsynoden für die Gymnasien, zu welchen jedes Lehrercollegium aus seiner Mitte zwei Abgeordnete wählt, und zu welchen von der Bezirksvertretung noch *halb* so viele Nichtlehrer gewählt werden; sodann Landesschulsynoden, deren Abgeordnete durch gleiches Wahlverfahren bestimmt werden; endlich Provincial- und Landes-Schulsynoden

für allgemeine Schulangelegenheiten, zusammengesetzt aus Lehrern aller Kategorieen. Man sieht, daß die Hallische Versammlung für den Einfluß der Lehrer nicht übel besorgt war. Sehr bestritten war die Stellung des Directors. Der „Director der Neuzeit" sollte nach der Meinung einiger ein Wahlrector auf bestimmte Zeit werden; einzelne hätten einen jährlichen Wechsel am liebsten gesehen. Diese Wünsche, resp. Anträge, blieben jedoch in der Minorität, und es wurde beschlossen, der Director solle von den Staatsbehörden auf Lebenszeit ernannt werden. Er habe als primus inter pares a) die Ausführung der allgemeinen Gesetze und der besonderen Schul- und Unterrichtsordnung zu überwachen, b) die Pflicht, die Conferenz in regelmäßigen Fristen nach Bedürfnis oder auf Antrag auch nur eines Lehrers zu berufen und die Berathungen zu leiten, c) die Beschlüsse der Lehrerconferenz zu vollziehen, oder, insofern er damit nicht übereinstimme, die Entscheidung der höheren Behörde zu erwirken, d) den Lectionsplan nach vorhergegangener Berathung mit dem Lehrercollegium zu entwerfen und dann der Conferenz zur Bestätigung vorzulegen, e) die Befugnis, die Schule nach außen zu vertreten.

Die erste Versammlung der K. sächsischen Lehrer, bei welcher auch fremde Lehrer als Gäste ohne Stimmrecht Zutritt hatten, schloß sich unmittelbar an die erste Hallische Versammlung an und wurde am 17., 18., 19. Juli 1848 gehalten. Ihr Charakter war ein vollständig parlamentarischer. Linke, Centrum, Rechte waren nicht nur vorhanden, sondern auch meist räumlich gesondert; die Linke, deren Seele Köchly war, übte durch ihr entschiedenes Auftreten und ihre Beredtsamkeit den größten Einfluß aus. Es wurde die Oeffentlichkeit der Verhandlungen beschlossen, und ein zahlreiches Publicum fand sich ein, das natürlich vorzugsweise aus Studenten und Gymnasiasten bestand. Als Köchly erklärte, die lateinischen Arbeiten sollten nicht verboten sein, sondern könnten als eine Art von Liebhaberei gefertigt werden, wie man sich Käfer- und Schmetterlingssammlungen anlege, und als ihm dafür der Jubel seines Publicums lohnte, wer mochte da noch widerstehen?

Das Programm für die Versammlung ist in der Zeitschrift für d. Gymnasialw. 1848. S. 832—834 abgedruckt, der von Dietsch aus den Protokollen zusammengestellte Bericht ist bei Teubner in Leipzig 1848 erschienen (8. 35 S.); ein kürzerer Bericht von Albani findet sich in der Zeitschr. f. d. G. W. 1848. S. 837—850. Das Programm behandelt A. Allgemeines, B. Verfassung, C. Lehrplan. Die äußerste Linke, bestehend aus 7 Mitgliedern, hatte Abänderungsvorschläge dazu gemacht, welche sich in der genannten Zeitschrift S. 834—837 abgedruckt finden.

Die Verhandlungen betrafen zuerst A. Allgemeines, und zwar besonders §. 2, in welchem von dem Zweck und Wesen des Gymnasiums gehandelt wurde. Das neue K. sächsische Regulativ vom 27. Dec. 1846 hatte S. 5 ausgesprochen, das bisherige Princip des Unterrichts in den Gelehrtenschulen sei dem eigenthümlichen Zwecke derselben: allgemeine humanistische Vorbildung zum selbständigen Betriebe der Wissenschaften, insbesondere der historisch-ethischen, entsprechend, daher in der Hauptsache beizubehalten. §. 2 des Programms empfahl nun eine Anerkennung des Grundsatzes, daß das Gymnasium, als allgemeine Vorbereitungsanstalt für die höheren wissenschaftlichen Studien, nach den wissenschaftlichen Forderungen der Zeit seine eigenen Institutionen zu reformiren habe, in dem gegenwärtigen Standpuncte der Wissenschaft aber kein Grund liege, das bisherige Princip des Unterrichts nach seiner neueren Gestaltung (im Regulative) wesentlich zu verlassen. Dieser § wurde jedoch von der Versammlung einstimmig verworfen, und dafür folgender Antrag angenommen: „Das Gymnasium hat seine Institutionen nach den begründeten Forderungen der Zeit und der Wissenschaft zu gestalten, mit Festhaltung des historischen als seines Grundprincips, aber voller Anerkennung der Bildungselemente, welche in den exacten Wissenschaften liegen." Nach §. 2 wurde sogleich über das Lateinschreiben und Lateinsprechen verhandelt und der

Antrag angenommen, „anzuerkennen, daß die lateinische Sprache keine andere methodische Behandlung als die griechische erfordere; es seien demnach die freien lateinischen Arbeiten und das Lateinsprechen als obligatorisch nicht zu betrachten, während Uebungen zum Zweck der Befestigung in der Sprache beizubehalten seien." Endlich wurde noch über die Stellung der Gymnasien zu den Behörden verhandelt und folgender Antrag angenommen: „Oberste Leitung und Beaufsichtigung der Gymnasien durch ein Ministerium des öffentlichen Unterrichts (Erziehungsrath), in welchem der Gymnasialunterricht durch ein dem deutschen Gymnasiallehrerstande angehöriges Mitglied vertreten ist, das der Minister mit Berücksichtigung derjenigen zu wählen hat, welche von den Gymnasiallehrern Sachsens als Männer ihres Vertrauens durch Stimmenmehrheit bezeichnet sind." In Beziehung auf diesen sehr gemäßigten Beschluß ist zu bemerken, daß auch bis auf den heutigen Tag sich noch kein Lehrer als technischer Rath im K. sächs. Cultusministerium befindet, sondern daß bisher immer nur Geistliche als solche gewählt worden sind.

Dies war das Resultat der Leipziger Versammlung. Das ganze übrige Programm, namentlich der die innere Organisation betreffende Abschnitt C. kam nicht zur Berathung, sondern es wurden, was sich als sehr zweckmäßig erwies, eine Anzahl (9) Ausschüsse gewählt, welche über die einzelnen Lehrgegenstände der nächsten allgemeinen Versammlung Bericht erstatten sollten. Diese Berichte sind sowohl einzeln als in dem von Klotz und Dietsch herausgegebenen Archiv für Philologie und Pädagogik durch den Druck bekannt gemacht worden, und namentlich hat sich der von Palm: „Ueber Zweck, Umfang und Methode des Unterrichts in den classischen Sprachen auf den Gymnasien, Leipzig, 1848. 8. 30 S." vielfache Anerkennung erworben.

Die zweite Versammlung der K. sächs. Gymnasiallehrer wurde am 28., 29., 30. Dec. 1848 in Meißen gehalten und ist auch darüber sowohl ein ausführlicher Bericht von Dietsch (Leipzig, 1849, bei Teubner. 8. 59 S.), als ein kürzerer von Albani in der Zeitschr. f. d. G. W. 1849. S. 853—876 erschienen. Ein Hervorheben der Hauptpuncte ist hier nicht möglich, da die Verhandlungen sich auf die einzelnen Lehrfächer bezogen und sehr specielle Beschlüsse gefaßt wurden; doch mag bemerkt werden, daß die sächsischen Lehrerversammlungen sich eines Erfolges in der Praxis zu erfreuen hatten, indem Klee, der Director der Kreuzschule in Dresden, nach mehrmaliger Besprechung mit seinem Lehrercollegium einen Lehrplan feststellte, der mit Genehmigung des K. Ministeriums Ostern 1849 ins Leben trat, und der im wesentlichen auf den Grundsätzen beruhte, über welche die sächsischen Gymnasiallehrer sich in den beiden Versammlungen zu Leipzig und Meißen vereinigt hatten. Das Nähere darüber ist in der Zeitschr. f. d. G. W. 1849. S. 744—747, mitgetheilt worden.

Wichtig war noch die Generalversammlung der Lehrer an den höheren Schulen der Provinz Brandenburg, welche zu Berlin am 3., 4., 5. Oct. 1848 stattfand und für welche ebenfalls ein Programm (15 S. 8.) gedruckt erschien (beigegeben der Zeitschr. f. d. G. W. Jahrg. 1848). Die Protokolle der Versammlung sind in der genannten Zeitschr. 1849. S. 64—93 veröffentlicht worden. Aus denselben ist hier jedoch nichts bemerkenswerthes hervorzuheben, da die Abschnitte des Programms, welche sich auf die inneren Angelegenheiten des Gymnasiums bezogen, gar nicht zur Berathung kamen; ja, ein Antrag, daß die Versammlung die kurze Zeit nicht sowohl auf weitläufige Berathung der äußeren Angelegenheiten verwenden, sondern den inneren Angelegenheiten, in Beziehung auf welche die Schule am meisten zu reorganisiren oder zu verbessern sei, ihre Theilnahme und Kräfte widmen möge, wurde nicht einmal unterstützt. Als bezeichnend für den Geist, der die Versammlung beseelte, möge erwähnt werden, daß derjenige §, der dem Director ein Veto suspensivum einräumte, kraft dessen er einen von der Mehrheit des Lehrercollegiums gefaßten Beschluß sollte suspendiren dürfen, um sofort die Entscheidung der Behörde einzuholen, gestrichen wurde.

Die Verhandlungen der freiwillig zusammengetretenen Lehrerversammlungen waren

gewißermaßen die Vorarbeiten für die Landesschulconferenz in Berlin, welche berufen war, über die gewaltigen Reformbewegungen der Zeit endgültig zu entscheiden, und deren Beschlüsse für das höhere Schulwesen ganz Deutschlands von der größten Wichtigkeit gewesen sein würden, wenn sie — ausgeführt worden wären. Diese Landesschulconferenz hat eine Vorgeschichte, die zu charakteristisch für die damalige Zeit und ihre Reformbestrebungen ist, als daß sie hier nicht kurz berührt werden sollte. Schon am 8. Juni 1848 machte der preuß. Unterrichtsminister Graf Schwerin Folgendes bekannt: Da es für die Erörterung der Frage, inwieweit die höheren Lehranstalten einer der freieren Gestaltung des Staatslebens entsprechenden Reform bedürfen, und wie diese zu bewirken sein werde, von großer Wichtigkeit sei, die Ansichten und Wünsche der betreffenden Lehrer zu kennen, so habe er die Vernehmung der sämmtlichen Lehrercollegien an den Gymnasien und den zu Entlassungsprüfungen berechtigten höheren Bürger- und Realschulen veranlaßt und zur weiteren Berathung über die Angelegenheit dieser Schulen eine aus Directoren und Lehrern derselben bestehende Commission berufen, welche sich im Laufe des künftigen Monats in Berlin versammeln werde (Zeitschr. f. d. G. W. 1848. S. 592). Allein mit einer von dem Minister berufenen Commission war man weit entfernt zufrieden zu sein. Am 21. Juni, in der Generalversammlung der Lehrer an den Berliner höheren Bürgerschulen, der Gewerbeschule, der Realschule und den Gymnasien, beschloß man, bei dem Ministerium um Berufung eines frei gewählten Schultages zu petitioniren (Mützell in der Zeitschr. f. d. G. W. 1848. S. 715). Am 25. Juni trat Graf Schwerin als Cultusminister ab und Rodbertus folgte ihm, der jedoch schon am 4. Juli seine Entlassung einreichte, worauf v. Ladenberg die Geschäfte interimistisch führte. Unter dem 5. Juli entschied sich das Ministerium, die inzwischen auf den 25. Juli anberaumte Versammlung der beabsichtigten Commission nicht zusammentreten zu lassen, sondern von den Lehrern gewählte Abgeordnete nach einigen Monaten einzuberufen. Unter dem 24. August wurde das Nähere in Betreff dieser Wahl bestimmt. Die Gesammtzahl der Einzuberufenden wurde auf 31 festgestellt; bei der Wahl sollten alle höheren öffentlichen Lehranstalten mit Ausschluß der etwa mit ihnen verbundenen Vorschulen und Elementarclassen, sowie der an diesen angestellten Lehrer berücksichtigt werden; wahlberechtigt und wählbar sollten alle Directoren, Rectoren und die an den betreffenden Schulen definitiv angestellten ordentlichen Lehrer und Hülfslehrer sein, in jeder Provinz jedoch, die mehr als einen Vertreter für die eine oder andere Kategorie der Schulen zu senden habe, wenigstens 1 Director, aber auch wenigstens 1 Lehrer gewählt werden (Mützell in der Zeitschr. 1848. S. 880). Doch auch diese Bestimmung befriedigte nicht. Die Versammlung der Berliner Lehrer petitionirte unter dem 2. September um Vergrößerung der Zahl der Deputirten, um Aufhebung der Bestimmung über die Wahl der Directoren und um Berücksichtigung der durch die Verordnung ausgeschlossenen Kategorieen von Lehrern (Mützell ebendas. S. 881—882). Auch von andern Seiten kamen Petitionen in ähnlichem Sinne, selbst an Protesten fehlte es nicht (Mützell ebendas. 1849, S. 87. 93. 94). Auf alle diese Gesuche erfolgte jedoch ein abschlägiger Bescheid. Im December fanden die Wahlen statt, und am 16. April 1849 trat die Landesschulconferenz zu ihrer ersten Sitzung zusammen; die letzte wurde am 14. Mai gehalten. Ein eigenthümliches Zusammentreffen war es, daß, während hier ein Werk des Friedens betrieben wurde, in Dresden der Maiaufstand tobte und niedergeschlagen wurde. Die Conferenz bestand aus 20 Gymnasiallehrern und 11 Reallehrern resp. Directoren. Die Verhandlungen sind gedruckt unter dem Titel: „Verhandlungen über die Reorganisation der höhern Schulen. Berlin, den 16. April — 14. Mai 1849. 216 S. 4. Decker." Die der Conferenz durch das preuß. Unterrichtsministerium gemachte Vorlage handelte 1) von den höhern Schulanstalten und dem Lehrplan, §. 1—12, 2) von den Lehrern, §. 13—26, 3) von der Dotation der Schulen, §. 27—32, 4) von den beaufsichtigenden Staatsbehörden, §. 33—37. Nur die beiden ersten Abschnitte haben

ein allgemeines Interesse, während die beiden anderen nur von speciellem Interesse für Preußen sind.

Das Ministerium hatte sich in seiner Vorlage nach dem Vorgange mehrerer Lehrerversammlungen für das System der Bifurcation entschieden; nur sollte über dem gemeinschaftlichen Unterbau sich nicht, wie die Majorität in Halle entschieden hatte, ein Gymnasium mit Parallelclassen oder Parallellectionen erheben, sondern — und das war wenigstens entschieden das Richtigere und Bessere — zwei völlig getrennte Anstalten. Der gemeinsame Unterbau sollte Untergymnasium heißen und 3 Classen mit einjährigen Cursen enthalten. Der Lehrplan war folgender:

	VI.	V.	IV.
Deutsch	6.	4.	4.
Latein	6.	6.	6.
Französisch	—	4.	4.
Religion	3.	3.	2.
Geographie und Geschichte	3.	3.	4.
Naturgeschichte	2.	2.	2.
Rechnen	4.	4.	4.
Schreiben	4.	2.	2.
Zeichnen	2.	2.	2.
Gesang	2.	2.	2.
	32.	32.	32.

An das Untergymnasium schließen sich Obergymnasium (für die gelehrten Studien) und Realgymnasium mit je 3 Classen, von denen die dritte (Tertia) einen einjährigen, die beiden andern zweijährige Curse haben. Der Lehrplan für das Obergymnasium war:

	III.	II.	I.
Deutsch	3.	3.	3.
Latein	8.	8.	8.
Griechisch	6.	6.	6.
Französisch	2.	2.	2.
Religion	2.	2.	2.
Geographie und Geschichte	3.	3.	3.
Mathematik	4.	4.	4.
Naturwissenschaft	2.	2.	2.
Gesang	2.	2.	2.
	32.	32.	32.
Hebräisch	—	2.	2.

Der Lehrplan für das Realgymnasium war:

	III.	II.	I.
Deutsch	4.	4.	4.
Französisch	5.	4.	4.
Englisch	—	3.	3.
Religion	2.	2.	2.
Mathematik	5.	5.	5.
Naturwissenschaft	4.	4.	4.
Geschichte und Geographie	4.	4.	4.
Zeichnen	4.	3.	3.
Schreiben	2.	1.	1.
Gesang	2.	2.	2.
	32.	32.	32.

Zur Vorberathung des ersten, wichtigsten Abschnitts über die Lehranstalten selbst und ihren Lehrplan war eine Commission von 12 Mitgliedern eingesetzt worden, deren Majorität (7) sich dem von der Regierung vorgeschlagenen Systeme, weil sie dasselbe

durch die äußern Verhältnisse dringend empfohlen hielt, vollständig anschloß; die Conferenz trat ihr in ihrer Mehrheit schließlich bei. Eine Minorität (2) gieng noch weiter und wünschte die völlige oder theilweise Einheit der Lehrpläne, eine Ansicht, auf die später noch zurückzukommen sein wird. Dagegen beantragte eine andere Minorität (3) eine Trennung schon der Unterclassen, also vollständige Sonderung der beiden Anstalten, und zwar aus folgenden Gründen: 1) die Realschulen seien noch nicht einig, ob das Lateinische einen nothwendigen Unterrichtsgegenstand ihrer untern Classen bilden müße; 2) für das Obergymnasium werde zu wenig Latein in dem Untergymnasium getrieben; 3) die Methode des Unterrichts im Lateinischen müße für Obergymnasium und Realgymnasium eine verschiedene sein; 4) für das Obergymnasium sei die Zahl der für das Französische in dem Untergymnasium bestimmten Stunden zu hoch. Diese so richtigen und treffenden Gründe wurden nicht beachtet. Wozu sollte aber, konnte man wohl fragen, das Latein denjenigen Schülern nützen, die in das Realgymnasium übergiengen? Nach kurzer Zeit hätten sie das Gelernte vergessen. Sehr richtig sagte Hertzberg (Verhandlungen S. 147): „Ein Untergymnasium mit Latein und ein Realgymnasium ohne Latein giebt ein bloßes Zusammenleimen zweier Anstalten, eine Verkrüppelung." Die Conferenz schaltete daher in §. 5 folgenden Satz ein (Verhandl. S. 207): „Die lateinische Sprache kann nach Maßgabe der örtlichen Verhältnisse für alle Schüler oder für diejenigen, die sie fortzusetzen wünschen, als Unterrichtsgegenstand aufgenommen werden. Die Schüler, welche das Latein nicht fortgesetzt haben, verzichten auf die Immatriculation bei der Universität." Es wurde somit das Latein zu einem facultativen Lehrgegenstande für das Realgymnasium gemacht. Ist es aber so wichtig, daß davon die Immatriculation abhängig gemacht wird, so durfte man es jedenfalls nicht zu einem bloß facultativen Lehrgegenstande degradiren. Namentlich mußte, wenn das Latein aufgenommen wurde, der Lehrplan modificirt werden, und es wurden in der That solche modificirte Pläne vorgelegt, welche S. 203 und 204 mitgetheilt sind.

Die alten Sprachen waren in dem Lehrplan des Obergymnasiums sehr stiefmütterlich bedacht worden, und es hätte darin, wäre derselbe jemals zur Ausführung gekommen, nicht viel geleistet werden können. Die Stundenzahl für das Latein war offenbar zu gering; bedenklicher noch war der nur fünfjährige Cursus für das Griechische, da man den Cursus für Tertia einjährig gemacht hatte und das Griechische erst in dieser Classe anfangen lassen wollte.

Im wesentlichen wurden die Vorschläge der Regierung, soweit sie das ganze System und die Lehrpläne betrafen, von der Conferenz gebilligt und angenommen, und nur in Einzelnheiten modificirt oder weiter ausgeführt. Näher darauf einzugehen, ist bei der Masse des Materials unmöglich; nur möge erwähnt werden, daß die freien lateinischen Aufsätze aufhören sollten für Schulen und Schüler obligatorisch zu sein, und daß ihr Inhalt wesentlich reproductiv sein sollte (Verhandl. S. 171), ja, daß selbst die Minorität (Mützell, Poppo u. s. w.) ihre Beibehaltung nur insofern zu beantragen wagten, als sie im wesentlichen Reproductionen eines antiken, durch den Unterricht oder durch Lectüre dargebotenen nicht zu schwierigen Stoffes enthielten (Verhandl. S. 177). Beantragt wurde auch von der Minorität einer Commission der Wegfall der Maturitätsprüfung, dieselbe jedoch zur Constatirung der Reife für nöthig erklärt (Verhandl. S. 188); doch wollte man nur wenige schriftliche Clausurarbeiten, nämlich einen deutschen Aufsatz, ein lateinisches Exercitium ohne Hülfe eines Wörterbuchs und mathematische Arbeiten.

Die Festsetzungen über die äußere Organisation der Gymnasien können übergangen werden, und ist daraus nur zu erwähnen, daß die Stellung des Directors in einer von den Beschlüssen der freien Lehrerversammlungen allerdings sehr abweichenden Weise bestimmt wurde. Es lautete §. 17: „Der Director des Unter- resp. des Ober- und Realgymnasiums ist der beaufsichtigenden Schulbehörde für die Ausführung der allgemeinen und besonderen Schulordnung verantwortlich." §. 18: „Die ordentlichen Lehrer

bilden ein Collegium, welches unter dem Vorsitze des Directors über die in einer besondern Instruction näher zu bestimmenden Angelegenheiten in der Conferenz zu berathen und zu beschließen hat. Diese Instruction setzt zugleich die Befugnisse des Directors und der Lehrerconferenzen im allgemeinen fest. Eine Disciplinarordnung wird von der Schulbehörde festgestellt werden." Eine Instruction, wie sie hier erwähnt wird, von Kiesel im Auftrage der zweiten Commission bearbeitet, findet sich in der Zeitschr. f. d. G. W. 1849. S. 932—934.

Der Verlauf der Landesschulconferenz beweist, wie wenig geeignet in leidenschaftlich aufgeregter Zeit parlamentarische Versammlungen sind, etwas zweckmäßiges und dauerndes zu schaffen. Trotzdem, daß eine Anzahl tüchtiger und bedeutender Männer vereinigt war, trotzdem, daß viel treffliches und geistreiches gesprochen, auch im einzelnen viele gute Beschlüsse gefaßt wurden, konnten in der Hauptsache die Beschlüsse nicht als glückliche bezeichnet werden, vielmehr muß man es als ein Glück erkennen, daß sie nicht ausgeführt worden sind, da sie weder für die Gymnasien noch für die Realschulen in befriedigender und ersprießlicher Weise gesorgt hätten.

Aehnlich, wie in Preußen, war der Lauf der Dinge in Sachsen. Hier war im December 1848 durch den damaligen Cultusminister von der Pfordten eine Commission niedergesetzt worden, um einen das gesammte Schulwesen des Königreichs umfassenden Gesetzentwurf auszuarbeiten. Die Aufgabe war also eine umfassendere, als diejenige, welche die Berliner Landesschulconferenz zu lösen hatte. „Der Gesetzentwurf sollte der Oeffentlichkeit und allgemeinen Beurtheilung übergeben, dann nach den gemachten Ausstellungen umgearbeitet und erst in dieser vervollkommneten Neugestalt den Kammern übergeben werden." Mitglied der Commission war Köchly, dem die Ausarbeitung des Entwurfs übertragen wurde. Dieser, auf die einschlagenden, das Schulwesen betreffenden Paragraphen der in Sachsen gesetzlich eingeführten Grundrechte basirte Gesetzentwurf wurde, obwohl er fertig gedruckt vorhanden war, doch infolge der Maikatastrophe und bei der später zur Herrschaft gelangten veränderten Ansicht nicht veröffentlicht, sondern, wie ein Gerücht sagt, vollständig vernichtet. Deshalb veröffentlichte ihn „treu und vollständig" Köchly unter dem Titel: „Der ursprüngliche Entwurf zu dem allgemeinen Schulgesetze für das Königreich Sachsen. Mitgetheilt von H. Köchly. Nebst einem Anhange. 8. Leipzig, 1850. XII und 76 S." Dem Vorworte dieser Schrift sind die obigen Angaben entnommen.

Von den Gymnasien handeln die §§. 106—130, bei welchen die Verhandlungen der beiden sächsischen Gymnasiallehrerversammlungen beachtet worden sind. Die Aufgabe der Gymnasien wird dahin bestimmt, daß dieselben, abgesehen von der Weiterführung der allgemeinen Menschen- und Bürgerbildung, eine gemeinsame, möglichst vielseitige Vorbildung zu selbständigen wissenschaftlichen Studien zu geben haben, und insofern die eigentlichen Vorbereitungsanstalten für die Universität sind (§. 106). Es giebt fortan aber zwei Arten von Gymnasien, Humangymnasium und Realgymnasium (§. 107). Das erste erkennt das historische Princip als seine eigenthümliche Grundlage und als einen bedeutungsvollen Theil derselben die altclassische Bildung an (§. 108); das Realgymnasium erkennt seine Eigenthümlichkeit in der vorwiegenden Richtung auf Mathematik und Naturwissenschaft, verbunden mit einer gründlichen Behandlung der französischen und englischen Literatur (§. 113); doch gründet es das Studium der neueren Sprachen auf das Lateinische, dessen Elemente erlernt werden (§. 114). Ziemlich gleich an Umfang und Behandlungsweise auf beiden Gymnasien sind Geschichte, Geographie, Gesang und Turnen (§. 115). Im Humangymnasium werden die beiden alten Sprachen nach Umfang und Ziel des Unterrichts einander gleichgestellt, und das Lateinische hat nur aus praktischen Gründen in Beziehung auf den Beginn die Priorität, nicht aber eine Superiorität. Das Lateinsprechen, die lateinischen Versübungen und freien Arbeiten fallen gänzlich fort (§. 109). Auch hier ist dasselbe System adoptirt worden, für welches die Berliner Schulconferenz sich ent-

schied: beide Arten von Gymnasien sollen einen gemeinsamen Unterbau haben, die Gliederung der Classen ist jedoch eine andere und bessere, vorausgesetzt, daß die Mittel vorhanden sind, sie durchzuführen. Beide Arten von Gymnasien bestehen nämlich aus dem Progymnasium mit 3 und dem eigentlichen Gymnasium mit 6 Classen, welches wieder in ein Unter- und Obergymnasium mit je drei Classen zerfällt; das Progymnasium ist für beide Gymnasien gleich und nimmt seine Zöglinge vom vollendeten neunten Jahre an auf (§. 127). Nehmen wir an, daß das Progymnasium nicht nur für beide Gymnasien gleich, sondern auch gemeinsam ist, so enthalten beide Anstalten zusammen 15 Classen, eine Organisation, die sich nur in größeren Städten mit reichen Mitteln wird durchführen lassen. Eine sehr lobenswerthe Bestimmung ist es, daß alle Classen durchweg einjährige Lehrgänge haben, und Aufnahme, Versetzung und Entlassung der Zöglinge nur einmal im Jahre (zu Ostern) stattfindet (§. 126). Bemerkenswerth ist noch die Bestimmung über Lehrercollegium und Rector. Nach §. 287 herrscht in dem Lehrercollegium eines Gymnasiums vollständige Gleichheit der einzelnen Mitglieder; der Rector ist nur Erster unter Gleichen, hat als solcher den Vorsitz in den Conferenzen, vollzieht und überwacht die Beschlüsse derselben, hat jedoch den Beschlüssen des Lehrercollegiums gegenüber bis zur sofort einzuholenden Entscheidung des Ministeriums ein suspensives Veto.

Wie schon oben bemerkt wurde, hat dieser Entwurf nicht den geringsten Erfolg gehabt. Ein eigener Gesetzentwurf, den nach Köchlys Vorwort das Ministerium an die Kammern gelangen lassen wollte, ist nicht vorgelegt worden, und für die Gymnasien besteht noch das Regulativ vom 27. Dec. 1846 in Kraft.

Im Herzogthum Nassau wurde ebenfalls eine Reorganisation des ganzen Schulwesens in Angriff genommen. Am 25. April 1849 trat eine aus freier Wahl der verschiedenen Lehrkörper hervorgegangene Commission von 8 Mitgliedern in Wiesbaden zusammen, um unter formeller Leitung eines Mitgliedes der dortigen Landesregierung die Grundzüge einer solchen Reorganisation zu berathen. Die Commission theilte sich nach den verschiedenen Arten der Schulen in vier Sectionen und hatte im August ihr Werk vollendet. Der auf die Gymnasien bezügliche Theil des Entwurfs (in 74 §§) ist von Kreizner in Hadamar in der Zeitschr. f. d. G. W. 1849. S. 841—852 mitgetheilt worden. Auch er schließt sich dem Systeme der Bifurcation an. Die Gymnasien haben nämlich (nach §. 2) 8 Classen und einen 8jährigen Cursus, und zerfallen in Ober- und Untergymnasium. Die Untergymnasien haben je vier mit den (3) humanistischen Landesgymnasien verbundene Classen, und bereiten für diese und das Realgymnasium (mit dem also ein Untergymnasium nicht verbunden ist) vor. Als bemerkenswerth ist aus dem Entwurfe noch die Bestimmung der Unterrichtsgegenstände hervorzuheben. Nach §. 13 umfaßt der Unterricht an den humanistischen Gymnasien nicht weniger als folgende Lehrfächer: deutsche, lateinische, griechische, französische, englische und hebräische Sprache (beide letztere nicht verbindlich), confessionellen Religionsunterricht, Mathematik, Naturwissenschaften, Geographie, Geschichte mit vaterländischer Verfassungs- und Gesetzeskunde, Encyklopädie und Hodegetik; ferner griechische und römische Literaturgeschichte und Alterthumskunde, Aesthetik und Kunstgeschichte (letztere entweder selbständig oder in Verbindung mit einem verwandten Unterrichtsfache nach der Entscheidung des Lehrercollegiums), Schönschreiben, Gesang, Zeichnen und Gymnastik.

Der Unterricht am Realgymnasium umfaßt folgende Lehrgegenstände: 1) Religion, deutsche und französische Sprache und Literatur, Geschichte und Verfassungskunde, Hodegetik, Gesang und Turnen; 2) Mathematik, Naturwissenschaften und Zeichnen als specifische Hauptfächer; 3) lateinische und englische Sprache, letztere jedoch nicht verbindlich.

Besonders lebhaft war die Betheiligung an den Reformbestrebungen der Zeit im Norden Deutschlands, namentlich in Hannover und Schleswig-Holstein, wo in zahl-

reichen Lehrerverſammlungen die Angelegenheiten der Gymnaſien beſprochen und berathen wurden. Man wünſchte auch hier den Gymnaſien das verlorene Terrain wiederzugewinnen und ſie zu den alleinigen Anſtalten zu machen, in denen die höhere allgemeine und wiſſenſchaftliche Vorbildung erworben werden könne. Während man ſich aber anderswo mit einem gemeinſamen Unterbau begnügen wollte und eine Trennung der oberen Claſſen zugab, neigte man ſich dort der Idee eines Geſammtgymnaſiums zu, in welchem Gymnaſium und Realſchule zu einer organiſchen Einheit verſchmolzen wären, oder wenigſtens der Idee eines Gymnaſiums mit Parallelclaſſen oder Parallelſtunden für die mittleren und oberen Claſſen. Der Wunſch nach ſolchen Organiſationen gieng aus der Ueberzeugung hervor, daß die völlige Trennung von Gymnaſium und Realſchule den Riß zwiſchen den gebildeten Ständen, der ſchon beſtehe, immer größer machen und die verderblichſten Folgen nach ſich ziehen würde. Dieſe Anſicht, die auch in der erſten Verſammlung zu Halle ausgeſprochen wurde, liegt der Schrift „Zur Reform der deutſchen Gymnaſien, von A. Steffenhagen. 8. Berlin, 1848. 124 S.“ und den darin enthaltenen Reformvorſchlägen zu Grunde. Steffenhagen erkennt in der Trennung von Gymnaſium und Realſchule die Wurzel alles Uebels. „O hätte man doch,“ ſagt er S. 46, 47, „zur rechten Zeit die höheren und höchſten Behörden auf die gefährlichen Folgen eines ſolchen Schismas, auf die unausbleiblich früher oder ſpäter daraus hervorgehenden Kämpfe, auf die nothwendig in Ausſicht ſtehende Zerriſſenheit aller unſerer ſocialen Zuſtände aufmerkſam gemacht; vielleicht wäre man durch eine zweckmäßigere Organiſation der Gymnaſien hier ſchon vermittelnd eingeſchritten. Doch der Riß iſt geſchehen, die Gegenwart kann die Vergangenheit nicht ungeſchehen machen, aber ſie kann mildernd, verſöhnend, einigend auf die leider nur zu ſchroff gewordenen Gegenſätze einwirken.“ Die Tendenz der Steffenhagenſchen Reformvorſchläge war alſo, dem Gymnaſium „eine Geſtaltung zu geben, wodurch für den Augenblick den aus dem Gegenſatze der Realſchule zum Gymnaſium entſpringenden verderblichen Folgen gründlich vorgebeugt, für eine ſpätere Zeit aber das Fortbeſtehen der Realſchule dem Gymnaſium gegenüber von ſelber überflüſſig werden möchte.“ Es ſollte ſomit nur eine Bildungsanſtalt geben, welche die allgemeine höhere Volksbildung bei der heranwachſenden Jugend zu vermitteln habe, und dieſe Anſtalt ſollte das Gymnaſium ſein.

War dieſe Tendenz Steffenhagens eine höchſt anerkennenswerthe, ſo waren leider die Reformen, die er vorſchlug, nicht im entfernteſten geeignet, dieſe Tendenz zu verwirklichen, vielmehr würden ſie nur den Erfolg gehabt haben, die Gymnaſien in kürzeſter Zeit in Realſchulen umzuwandeln. Es beweiſt dies deutlich genug der von ihm S. 94 aufgeſtellte Lehrplan, welcher folgendermaßen lautet:

Latein von Quinta bis Prima je 3 St. . .	zuſ.	15	Stunden,
Griechiſch von Quarta bis Prima je 3 St. .	„	12	„
Deutſch (6 Claſſen à 6 St.)	„	36	„
Franzöſiſch (6 Cl. à 4 St.)	„	24	„
Engliſch (4 Cl. à 2 St.)	„	8	„
Geſchichte und Geographie	„	12	„
Religion	„	16	„
Naturwiſſenſchaften	„	24	„
Mathematik	„	26	„
Schreiben und Zeichnen	„	16	„
Gymnaſtik und Singen	„	36	„
		225	Stunden,

alſo durchſchnittlich bei 6 Claſſen wöchentlich 37½ St.

Noch in einer andern Hinſicht ſchlug man in den oben genannten Ländern des nördlichen Deutſchlands einen eigenthümlichen Weg ein. Es iſt dort die Kenntnis des Engliſchen wegen der Nähe Englands und wegen des ſtarken Seeverkehrs eine weit verbreitete, und

es herrscht überhaupt eine Vorliebe für die neueren Sprachen vor. So ist es wohl zu erklären, daß der auch früher schon von einzelnen Pädagogen, namentlich von Gedike, ausgesprochene Gedanke, den Unterricht in den Gymnasien mit den neueren Sprachen beginnen und erst in den höheren Classen die alten folgen zu lassen, vielfach Anklang fand. Am entschiedensten sprach denselben aus und am ausführlichsten begründete ihn Onno Klopp (damals Collaborator am Rathsgymnasium zu Osnabrück) in der Schrift: „Die Reform der Gymnasien in Betreff des Sprachunterrichts. 8. Leipzig, 1848, 55 S.," die übrigens, wie nicht zu leugnen, auch in andern Gegenden Deutschlands, namentlich in Sachsen, Aufmerksamkeit erregte. Klopp geht, wie Lübker (Sendschreiben an Nitzsch S. 60) richtig bemerkt, nicht von einem bestimmten Principe aus, sondern stellt nach einer historischen Einleitung den Satz als notorisch hin, daß die Gymnasien das nicht sind und leisten, was sie sein und leisten sollen. Den Grund hiervon findet er darin, daß der Unterricht mit dem Lateinischen zu einer Zeit beginne, wo der Knabe demselben noch nicht gewachsen sei. Es muß also mit dem Unterrichte in den leichteren neueren Sprachen begonnen werden, und erst später der Unterricht in den alten Sprachen folgen. Für diese Reihenfolge giebt es noch einen zweiten wichtigen Grund: die Einigung und richtige Verbindung des Humanismus und des Realismus, durch welche die Gymnasien wieder diejenigen Anstalten werden können, welche allein die höhere allgemeine Bildung gewähren. „Man kann die Einignng," sagt Klopp S. 16, „dadurch finden, daß man den Widerspruch, der gar nicht besteht, auch gar nicht bestehen läßt. Man ordne den sprachlichen Realismus dem Humanismus unter, man lasse die linguistische Bildung der classischen vorangehen, so ist das ganze Problem gelöst."

„Auch die sogenannten Realisten, die für die praktischen Stände bestimmten Schüler, sollen in den Stand gesetzt werden, einen weitern Kreis der menschlichen Entwicklung und der Culturzustände zu übersehen, als den eigenen volksthümlichen. Das wichtigste Mittel sind auch hier dazu die Sprachen als die unmittelbarsten und hauptsächlichsten Kundgebungen des menschlichen Geistes. Aber für diese Schüler müßen es diejenigen Sprachen sein, welche zugleich den mit Recht zu fordernden Nutzen für das praktische Leben gewähren." Die Verhältnisse des Lebens sind einmal so gestaltet, daß ein derartiger Schüler nicht den ganzen Gymnasialcursus durchmachen, sondern schon früher von der Schule abgehen muß. Hat er in den untern Classen sich mit Mühe und Noth die Anfangsgründe der alten Sprachen angeeignet, so hat er davon sehr geringen Nutzen, das antike Bildungselement kann sich ihm dadurch nicht erschließen, wohl aber bringt ihm die Kenntnis der neueren Sprachen, die er sich, da sie leichter sind, in viel weiterem Umfange aneignen kann, den größten Vortheil. Fängt das Gymnasium die alten Sprachen später an, so hat es davon keinen Nachtheil, da die Fortschritte der Schüler schnellere sein werden. Der Unterricht in den andern Schulwissenschaften wird für alle Schüler derselbe sein. So wird das Gymnasium diejenige Schule sein, die für alle Schüler da ist und auf gleiche Weise gegen alle gerecht sein kann. Klopp legte somit den Plan eines Mustergymnasiums, wie es ihm vorschwebte, vor, für welches er noch folgende anerkannte Grundsätze geltend machte: 1) Es muß immer vom Leichteren zum Schwereren übergegangen werden. 2) Es darf immer nur eine Sprache auf einmal angefangen werden. 3) In jeder Sprache muß der Unterricht mit einer möglichst großen Stundenzahl beginnen.

Das Kloppsche Gymnasium besteht aus 7 Classen, in deren unterste die Schüler mit dem vollendeten 10. Lebensjahre aufgenommen werden. In der untersten Classe (Septima) wird Deutsch in 12 Stunden getrieben, daneben keine fremde Sprache. In Sexta wird Englisch mit 10, in Quinta Französisch mit 10, in Quarta Latein und in Tertia Griechisch mit möglichst vielen Stunden begonnen. Ein vollständiger Lehrplan des Mustergymnasiums kann nicht mitgetheilt werden, da von Klopp nicht für alle Fächer, namentlich nicht für das Lateinische und Griechische, die wöchentliche Stundenzahl angegeben wird.

Der Gedanke, welcher dem Reformvorſchlage Klopps zu Grunde lag, mochte er nun zuerſt von ihm angeregt oder überhaupt in der dortigen Lehrerwelt ſchon verbreitet geweſen ſein, fand in Schleswig-Holſtein, namentlich bei zwei in Rendsburg zuſammengetretenen Lehrerverſammlungen, vielfachen Anklang und es wurden auf dieſer Grundlage, zugleich aber auch, um die Idee des Geſammtgymnaſiums zu verwirklichen, theils von einzelnen Schulmännern, theils von erwählten Commiſſionen verſchiedene Pläne ausgearbeitet, die im einzelnen allerdings große Verſchiedenheiten aufwieſen. Die Idee des Geſammtgymnaſiums vollſtändig zu verwirklichen, war man meiſt nicht im Stande, da die meiſten Pläne Parallelunterricht vorausſetzten. Die Schleswig-Holſteiner blieben der von Klopp vorgeſchlagenen Reihenfolge: Engliſch, Franzöſiſch, Lateiniſch, Griechiſch, treu, der ſich auch die Sieben, welche in der Leipziger Verſammlung die Linke bildeten, anſchloßen, indem ſie dort beantragten: „Der Gymnaſialunterricht beginnt mit den neueren Sprachen und zwar zuerſt mit dem Engliſchen, auf Grundlage der im Sprechen, Leſen und Schreiben der Mutterſprache erlangten Fertigkeit.“ (Zeitſchr. f. d. G. W. 1848. S. 837). Später zogen jedoch Köchly und der Dresdener Gymnaſialverein den Stufengang Franzöſiſch, Engliſch, Latein und Griechiſch vor, den auch derjenige Lehrplan beibehielt, den Köchly und Genoſſen der Meißner Lehrerverſammlung zur Berathung vorlegten. (Köchly, Verm. Blätter zur Gymnaſialreform Heft 2. 3. S. 263. Zeitſchr. f. d. G. W. 1849. S. 861). Noch andere Stufengänge wurden von andern vorgeſchlagen, z. B. von dem Braunſchweigiſchen Conſiſtorium und der Wolfenbütteler Lehrerverſammlung von 1849, welche Geſammtgymnaſien mit der Reihenfolge Franzöſiſch, Lateiniſch, Griechiſch, Engliſch wollten.

Auch noch auf anderem Wege erſtrebte man die Verwirklichung der Idee eines Geſammtgymnaſiums, indem man zwar nicht, wie Klopp vorſchlug, die beiden neueren Sprachen voranſtellte, ſie aber doch beide in den Lehrplan aufnahm und ihnen eine bedeutende Stundenzahl einräumte. Man verſuchte dabei alle möglichen Combinationen. Das Nähere hierüber anzugeben würde zu weit führen; auch bedarf es deſſen nicht, da Mützell in ſeiner Schrift „Pädagogiſche Skizzen, die Reform der deutſchen höheren Schulen betreffend. Der eilften Verſammlung der deutſchen Philologen, Schulmänner und Orientaliſten im Auftrage des berliniſchen Gymnaſiallehrervereins überreicht. 8. Berlin, 1850. IV. und 68 S. (abgedruckt in der Zeitſchr. f. d. G. W. 1850. S. 817—884)“ mit ſeiner unübertrefflichen Gründlichkeit und Genauigkeit alle Details hierüber zuſammengeſtellt, die einzelnen Lehrpläne mitgetheilt und mit gewohnter Gediegenheit beurtheilt hat.

Verwirklicht iſt die Idee eines Geſammtgymnaſiums mit Priorität der neueren Sprachen nach Klopps Grundſätzen und unter Berückſichtigung der modernen Bildungselemente in Leipzig im J. 1849 durch die Gründung des Modernen Geſammtgymnaſiums, eines Privatunternehmens, deſſen Lehrplan in Schmidts Geſchichte der Pädagogik Bd. 4. S. 390—392 mitgetheilt wird. „Wir lehren,“ ſagt der Director dieſer Anſtalt (bei Schmidt a. a. O. S. 389), „nach zweijährigem Unterricht in den erſten Anfangsgründen zwei Jahre die deutſche Sprache vom 8. bis 10. Jahre der Schüler, hierauf 2 Jahre die engliſche, ſodann 2 Jahre die franzöſiſche Sprache, zuletzt Lateiniſch und Griechiſch, jedes 2 Jahre lang, als Hauptſache maſſenweiſe, indem wir zugleich jede vorangehende Sprache treulich fortführen. Vom 14. Jahre gehen die Schüler, welche nicht die gelehrten Studien erwählen und unſere Anſtalt nicht verlaſſen, in das Realgymnaſium über, um in demſelben 2 Jahre lang die Realwiſſenſchaften, und zwar im 1. Jahre hauptſächlich Mathematik und im 2. die Naturwiſſenſchaften zu betreiben. Auf dieſe Weiſe erlangen wir nicht nur eine geordnete, ſondern auch eine ordentliche und gründliche Betreibung der verſchiedenen Lehrgegenſtände.“ Man ſieht hieraus, daß die Idee des Geſammtgymnaſiums nicht vollſtändig und rein durchgeführt iſt, indem neben dem gelehrten Gymnaſium für Jünglinge von 14 bis 18 oder 19 Jahren ein Realgymnaſium für Zöglinge von 14 bis 15 Jahren beſteht.

Als entschiedener Gegner aller Reformbestrebungen, zunächst in Schleswig-Holstein, die darauf ausgiengen, den Gymnasialunterricht mit den neueren Sprachen beginnen zu lassen, trat G. W. Nitzsch in Kiel auf, der in seiner amtlichen Stellung Veranlassung hatte, einen durch das Rectorat der Flensburger Schule (Lübker) vorgelegten Lehrplan, wonach die neueren Sprachen im Unterrichte von unten auf vorangehen, in den beiden obern Classen aber wegfallen sollten, einer Erwägung und Prüfung zu unterziehen, sein Gutachten aber „in so grundsätzlicher Weise ausführte, daß er hoffte, es werde allgemeinerer Beachtung nicht unwerth sein." Dasselbe liegt vor in der Schrift: Ueber Reform der Gymnasien als allgemeinerer Bildungsanstalten. Ein pädagogisches Gutachten von Gregor Wilhelm Nitzsch. 8. Kiel, 1849. 50 S. Es antwortete ihm Lübker in der Schrift: Die Gymnasialreform. Sendschreiben an Herrn Dr. G. W. Nitzsch. 8. Altona, 1849. 68 S. Er bezeichnet S. 5 den Standpunct Nitzschs folgendermaßen: „Sie sehen den Zweck formaler Geistesbildung im umfassendsten Sinne des Wortes und den daraus sich ergebenden Vorzug der Befähigung und des geweckten Triebes zur Selbstbildung als die Haupttendenz des Gymnasiums an; und das Höchste scheint Ihnen dabei das zu sein, wenn diejenige Energie formaler Bildung dem Unterrichte beiwohnt, die den Lernenden treibt, selbstthätig die Schule seiner Geisteskräfte und Thätigkeiten zu machen." Lübkers Standpunct war ein anderer, indem er, wie dies bereits oben ausführlich dargelegt wurde, dem Gymnasialunterrichte das historische Princip vindicirte, und von diesem aus bekämpfte er Nitzschs Ansichten.

Als eine Art Curiosum mag kürzlich noch der Reformvorschlag erwähnt werden, den Fr. G. Gotthold in seiner Schrift „Ideal des Gymnasiums, 8. Königsberg, 1848. 74 S." niedergelegt hat. Der Vorschlag war im wesentlichen folgender. Die Unterrichtsgegenstände sind Philosophie, Mathematik, Sprachwissenschaft (Griechisch und Deutsch), Geschichte, Geographie, Zeichnen, Gesang, Schreiben, Turnen, Schwimmen, Waffenübung, Naturwissenschaft, Religionslehre. Es ist also auf Vereinfachung des Unterrichts abgesehen, und diese wird dadurch erreicht, daß statt der jetzt üblichen 5 bis 6 Sprachen nur Griechisch und Deutsch gelehrt werden, Lateinisch, Französisch, Hebräisch (Englisch) wegfallen. „Alle genannten 13 Unterrichtsgegenstände lehrt ein einziger Mann, und zwar unter 12 bis 16, höchstens 20 Schülern, 13 Jahre lang von ihrem beendeten sechsten bis zu ihrem beendeten neunzehnten Jahre. Fängt er also seinen Cursus etwa 1851 an, so nimmt er weder 1852 noch in den folgenden Jahren einen neuen Schüler unter die seinigen auf, bis er seinen Cursus 1863 vollendet hat, um 1864 einen zweiten zu beginnen. Wie dieser Lehrer, ebenso verfährt der nächste mit dem Nachwuchs von 1852 und ein dritter mit dem von 1853 und so fort" (S. 19). Das Gymnasium besteht also aus 13 Classen und aus 13 Hauptlehrern, neben welchen noch 8 oder 9 Hülfslehrer oder Seminaristen stellvertretend unterrichten. Es ist hierbei nur eins zu verwundern, wie ein alter Praktiker einen solchen Plan aufstellen konnte, ohne die naheliegenden Einwände zu sehen, die denselben sofort über den Haufen werfen.

Dies waren im wesentlichen die Reformbestrebungen, welche in der zweiten Hälfte der vierziger Jahre, namentlich in dem merkwürdigen Jahre 1848, auftauchten und meist mit wahrer Leidenschaft verfolgt wurden. Bevor jedoch an die Ausführung dieser Pläne gegangen werden konnte, trat die Zeit der Reaction ein, und diese übte, wie auf alle Verhältnisse in Kirche, Staat, Leben, so auch auf die Verhältnisse der Gymnasien ihren Einfluß aus. Es legten sich die aufgeregten Wogen, die Leidenschaften beruhigten sich. Mancher, der sich in hervortretender Weise an den Reformbestrebungen des Jahres 1848 betheiligt hatte, fand es gerathen, in sich zu gehen und sich fortan eines geruhigen Verhaltens zu befleißigen. Schon i. J. 1850 durfte K. G. Heiland es wagen, seine geistreich geschriebene und gediegene Schrift: „Zur Frage über die Reform der Gymnasien. 8. Halle, 1850. IV und 108 S." mit dem offenen Bekenntnisse zu beginnen, sie sei vom Standpuncte der Reaction geschrieben,

sie wolle dem Positiven in der Gymnasialbildung das Wort reden und die ehrwürdigsten Institutionen unserer Vorfahren gegen die von einer irregeleiteten Zeitrichtung getragenen und Oberflächlichkeit der Bildung, sowie Frühreife des Charakters erstrebenden Bewegungen der modernen Reformatoren in Schutz nehmen. Der Lehrplan, den Heiland für ein vollständiges Gymnasium S. 106 aufstellt, ist folgender:

	VI.	V.	IV.	III.	II.	I.
Lateinisch	10.	10.	10.	8.	8.	7.
Griechisch	—	—	—	8.	8.	7.
Französisch	—	4.	4.	2.	2.	2.
Deutsch	4.	3.	3.	2.	2.	3.
Religion	2.	2.	2.	2.	2.	2.
Mathematik	—	—	6.	4.	4.	4.
Rechnen	4.	4.	—	—	—	—
Naturwissenschaft . .	2.	2.	2.	2.	2.	2.
Geschichte und Geographie . .	3.	3.	3.	3.	3.	2.
Schönschreiben . . .	3.	2.	—	—	—	—
Gesang	2.	2.	2.	1.	1.	1.
	30.	32.	32.	32.	32.	30.
Hebräisch	—	—	—	—	2.	2.
Zeichnen	2.	2.	2.	—	—	—

Mit Recht erklärt er sich gegen die Beschränkung des Griechischen und die Verkürzung des bisher zweijährigen Cursus in Tertia durch die Landesschulconferenz, sowie gegen jede Verminderung der lateinischen Stunden zu Gunsten des Deutschen auf der unteren Bildungsstufe; allein es erscheint doch als eine Concession an das dort gebilligte System, daß er das Griechische — wenn auch mit stärkerer Stundenzahl — erst in Tertia beginnen läßt, der Mathematik in Quarta 6 Stunden, dem Französischen in Quarta und Quinta je 4 St. — für diejenigen, die ins praktische Leben übergehen — zutheilt.

Als einen Reformversuch, zugleich aber auch als einen Act der kirchlichen Reaction kann man wohl die Gründung des christlichen Gymnasiums in Gütersloh betrachten, die nicht bloß in Opposition gegen die bestehenden Gymnasien unternommen wurde, sondern ohne Zweifel auch als Aufstellung eines Musters umgestaltend auf dieselben einwirken und die Behörden zu solcher Umgestaltung veranlassen sollte. Die Angriffe gegen die Unchristlichkeit und den heidnischen Charakter der Gymnasien von Seiten der Strengkirchlichen, die in den dreißiger Jahren noch vereinzelt und gemäßigt auftraten, nahmen in den vierziger Jahren an Umfang und Heftigkeit zu. Es ergiengen Petitionen, welche solche Anklagen aussprachen, von Seiten der Geistlichkeit und der Bürger, namentlich in Württemberg, und mehrere Zeitschriften, insbesondere die Hengstenbergische Kirchenzeitung, die Berliner Literarische Zeitung und der Janus von Huber, öffneten diesen Angriffen bereitwillig ihre Spalten. Die Erscheinungen des Jahres 1848 wurden zum großen Theil der bisherigen Schulbildung und Schulerziehung Schuld gegeben, und den Gymnasien wurde dabei natürlich nicht der kleinste Theil dieser Schuld zugewiesen. Die Entrüstung der strengkirchlichen Partei erreichte den höchsten Grad; es mußte anders werden! So entstand der Plan, ein christliches Gymnasium als Vorbild zu gründen. Der Verwaltungsausschuß der evangelischen Gesellschaft für Deutschland erließ Ostern 1849 einen Aufruf (mitgetheilt in der Zeitschr. f. d. G. W. 1849. S. 838—841), durch welchen er zur Zeichnung von Beiträgen oder Actien für das erforderliche Anlagecapital aufforderte. Der Anfang dieses Aufrufs bezeichnet sogleich die damals in den genannten Kreisen herrschende Stimmung gegen die Gymnasien zu deutlich, als daß er hier nicht mitgetheilt werden sollte. „Ein christliches Gymnasium," heißt es, „ist die unabweisbarste Forderung, die zu

unserer Zeit an uns gestellt wird. Die um das künftige zeitliche und ewige Wohl ihrer Kinder besorgten und beschwerten Herzen so vieler christlicher Eltern suchen und fragen, wo sie ihre Kinder vor dem allgemeinen Verderben der gottentfremdeten Zeit wohl bewahrt und in der Zucht und Vermahnung zum Herrn erzogen wissen.

„Die Kirche sucht und fragt nach einer Bildungsstätte, wo ihr Männer zubereitet werden, deren sie in den nächsten kampfreichen und gefahrvollen Zeiten benöthigt sein wird, wo ihre Jugend vor dem Gifte des Heidenthums (sei es eines altgriechischen oder eines jungdeutschen!), ja vor systematischer Verführung und Verbildung bewahrt bleibt, und wo sie selbst Eingang und willige Aufnahme findet mit den ihr vom Herrn anvertrauten Heilsschätzen.

„Endlich auch das Vaterland, das schwer darniederliegende, das gerade von seinen halb und heidnisch gebildeten Söhnen zertretene deutsche Vaterland — es sucht und fragt, ja es fordert von dem Christenthume, dem es seine geschichtliche Stellung, von dem evangelischen Christenthume, dem es seine in den letzten Jahrhunderten errungene geistige Größe verdankt, auch jetzt wieder eine Hülfe, die ihm diese seine Stellung wahrt, seine Größe erhält, ja seine ganze Existenz, nach der politischen und socialen Seite nicht minder als nach seiner sittlichen, schützt. Deutschlands Hoffnung ruht auf einer Jugend, welche, nicht trunken von dem Taumelkelche einer bodenlosen Halbwisserei und eines zuchtlosen Freiheitsgelüstes, vielmehr an den Brüsten einer gediegenen christlich ernsten Wissenschaftlichkeit und in den Schranken göttlich ernster Zucht auferzogen, zum festen Mannesalter heilsamer Wahrheit und himmlischer Weisheit heranwächst.“ Das christliche Gymnasium zu Gütersloh kam zu Stande, wurde Pfingsten 1851 eröffnet und besteht noch heute mit 7 Classen und etwa 200 Schülern. In gleichem Sinne wurde in demselben Jahre ein Privatgymnasium zu Stuttgart gegründet. Die Frage über die Unchristlichkeit der Gymnasien wurde in dieser Zeit auch in verschiedenen kirchlichen Versammlungen, z. B. in Gnadau, in Stettin und in der hessischen Pastoralconferenz ins Auge gefaßt und besprochen, so daß für den im September 1851 zu Elberfeld abzuhaltenden Kirchentag die Frage über die christliche Gymnasialbildung unter die zur Berathung vorzulegenden Gegenstände aufgenommen wurde. Zum Referenten war Landsermann in Koblenz, zum Correferenten Rumpel in Gütersloh gewählt worden. Es erklärte namentlich der Correferent, daß seit Wolf die classischen Studien in den entschiedensten Gegensatz zum Evangelium getreten seien, daß auch alle andern Gymnasialdisciplinen ohne Ausnahme in der neueren Zeit eine unchristliche und widerchristliche Auffassung gefunden hätten und daß die Gymnasialbildung wieder eine christliche werden müße, denn sie sei es lange nicht mehr gewesen (Rumpels Rede in der Zeitschr. f. d. G. W. 1852. S. 94—97. Landsermanns Referat ebendas. S. 316—326). Durch diese Verhandlungen fand sich die pädagogische Section der Philologenversammlung zu Erlangen auf Wieses Anregung veranlaßt, Zeugnis dafür abzulegen, daß die Gymnasien sich das Prädicat der Christlichkeit nicht nehmen lassen könnten, und daß das Verhältnis der classischen Literatur zum Christenthum ein feindliches nicht sei.

Abgesehen von diesen und ähnlichen Angriffen, die nur geringen Eindruck machten, wurde die Lage der Gymnasien allmählig eine ruhigere und günstigere. Von besonderer Wichtigkeit wurde es in dieser Beziehung, daß die Fürsorge der Regierungen sich den Realschulen in erhöhtem Maße zuwendete, und daß ihnen infolge davon eine vervollkommnete Organisation und eine gesicherte Stellung zu Theil wurde. Es geschah dies in Preußen durch die Unterrichts- und Prüfungsordnung der Real- und der höheren Bürgerschulen vom 6. Oct. 1859, im K. Sachsen durch das Regulativ für die Realschulen vom 2. Juli 1860. Es wurde dadurch der Realschule die Aufgabe zuertheilt, eine allgemeine wissenschaftliche Vorbildung für diejenigen höheren Berufsarten zu gewähren, für welche Universitätsstudien nicht erforderlich sind. Es wurde ihnen ein bestimmter, hohe Anforderungen stellender Lehrplan vorgeschrieben, eine

Maturitätsprüfung eingeführt und das Recht zuertheilt, Maturitätszeugniſſe auszuſtellen, an welche beſtimmte Berechtigungen geknüpft waren, die vorher meiſt nur mit Gymnaſialzeugniſſen verbunden geweſen waren. Die Realſchulen erſter Ordnung wurden auch äußerlich den Gymnaſien gleichgeſtellt, Directoren und Lehrer an beiden Anſtalten erhielten gleichen Rang. So war denn der Weg verlaſſen und aufgegeben, den man im Jahr 1848 und 1849 mit ſo großer Vorliebe eingeſchlagen hatte, Gymnaſium und Realſchule zu einem Ganzen entweder vollſtändig oder wenigſtens theilweiſe zu vereinigen; die preußiſche Regierung hatte ihre der Landesſchulconferenz gemachte Vorlage vollſtändig zurückgenommen. Daß dies geſchehen iſt, kann nur als ein Glück ſowohl für die Gymnaſien, wie für die Realſchulen betrachtet werden, und man muß es als ein großes Verdienſt Wieſes bezeichnen und anerkennen, daß er für Preußen dieſen Weg eingeſchlagen und dadurch den übrigen deutſchen Staaten das richtige Vorbild gegeben hat, dem auch faſt alle gefolgt ſind. Nur in Hannover ſind bis jetzt Gymnaſien mit Parallelclaſſen gewöhnlich geblieben. Die günſtigen Folgen der neuen Einrichtung ſind ſchon jetzt ſichtbar. Das Realſchulweſen hat ſich in überraſchender Weiſe entwickelt, ohne daß die Gymnaſien erheblich darunter gelitten haben. Bei einer Verbindung von Gymnaſium und Realſchule, mag ſie nur eine theilweiſe oder eine vollſtändige ſein, kann etwas wahrhaft tüchtiges nicht herauskommen; beide Anſtalten werden unter der Verbindung zu leiden haben; jede wird ſich über die andere beſchweren. Jetzt iſt erſtens die Urſache der früheren Streitigkeiten und der Verbitterung gehoben und damit zugleich ein Hauptgrund beſeitigt, weshalb die Gymnaſien eine Zeitlang bei dem großen Publicum in Miscredit gekommen waren. Es iſt zweitens jeder Art von Anſtalten die Möglichkeit verſchafft, ſich frei und ſelbſtändig, unbeirrt durch unberechtigte Anſprüche, ihrem Principe gemäß zu entwickeln. Es iſt ihnen dadurch ein Sporn gegeben, der ſie antreiben muß, mit einander zu wetteifern, ohne daß dieſer Wetteifer bei der Verſchiedenheit des geſteckten Zieles zu Uebertreibungen führen und dadurch nachtheilig werden kann. Namentlich werden die Gymnaſien, die doch immer viele Schüler haben werden, welche auch eine Realſchule beſuchen könnten, alle Urſache haben, ſich zuſammenzunehmen, um nicht in innerer Vollendung hinter den Realſchulen zurückzubleiben und dadurch die gute Meinung der Gebildeten zu verſcherzen. Auch wendeten ſie ſich in neuerer Zeit mit Recht bereits ihrer inneren Ausbildung und Vervollkommnung zu. Die Reformbeſtrebungen traten nicht mehr mit der früheren Heftigkeit auf und richteten ſich nicht ſowohl auf Umgeſtaltungen in der Organiſation, als vielmehr auf Verbeſſerung und Vervollkommnung des Unterrichts ſelbſt. Man beſchäftigte ſich mit den einzelnen Unterrichtsgegenſtänden und ihrer Stellung im Schulorganismus, theils um eine größere Stundenzahl für ſie zu verlangen, theils um ihre methodiſche Behandlung zu verbeſſern. Um etwas einzelnes zu erwähnen, ſo erklärte ſich, da immer noch viele Stimmen die Abſchaffung des freien lateiniſchen Aufſatzes verlangten, die pädagogiſche Section der Altenburger Philologenverſammlung für die Beibehaltung desſelben.

Von beſonderer Bedeutung war es, daß man immer entſchiedener für den Gymnaſialunterricht den Grundſatz der Vereinfachung und Concentration aufſtellte und geltend machte. Manche Einrichtungen, die hierauf berechnet waren, wurden ſehr allgemein gebilligt und angenommen. So befolgte man den Grundſatz, dem in früheren Zeiten oft in der auffallendſten Weiſe entgegen gehandelt wurde, den Unterricht in einem Fache in derſelben Claſſe nur in eine Hand zu legen, mehrere Hauptfächer in einer Claſſe dem Ordinarius oder Claſſenlehrer anzuvertrauen, die Unterrichtsſtunden für ein Lehrfach nicht zu ſehr zu vereinzelnen, ſondern möglichſt zu vereinigen und hinter einander zu legen, die Schriftſteller in einer Sprache nicht neben, ſondern nach einander zu leſen u. ſ. w. Auch in Beziehung auf die Anzahl der Lehrgegenſtände wurde, da man von den übertriebenen Anſprüchen, welche der Realismus und die materielle Richtung der Zeit machte, befreit war, der Grundſatz der Vereinfachung

ausgesprochen, wie dies schon 1855 auf der Hamburger Philologenversammlung geschehen war, obwohl man dort darin zu weit gieng, daß man den Unterricht in der Physik auf Prima beschränken wollte. Die Absicht, den Grundsatz der Concentration des Unterrichts und der Vereinfachung des Lehrplans mehr zur Geltung zu bringen, lag auch der preußischen Ministerialverfügung vom 7. Januar 1856 zu Grunde.

In der neuesten Zeit ist die öffentliche Aufmerksamkeit durch die politischen Kämpfe in Preußen, welche ganz Deutschland aufregten, sowie durch die auf einander folgenden Kriege so in Anspruch genommen worden, daß sie von der Frage wegen Reformirung des Gymnasialwesens abgezogen worden ist; doch hat deshalb die Arbeit an der Verbesserung des Unterrichts und das tüchtige Streben nach innerer Entwicklung nicht aufgehört, wie die Verhandlungen der an vielen Orten bestehenden Vereine von Gymnasiallehrern beweisen, so daß anzunehmen ist, es werde dieses Streben auch künftig nicht ermatten. Was in Beziehung auf die einzelnen Lehrfächer und in einzelnen Staaten zur Reform des Unterrichts und des ganzen Gymnasialwesens geschehen ist, kann, insofern es nicht von allgemeiner Bedeutung ist, im einzelnen hier nicht nachgewiesen werden, sondern es muß dies den einzelnen, diese Unterrichtsgegenstände und Länder betreffenden Artikeln überlassen bleiben.

Fragt man, ob und welche der durch die Neuzeit hervorgerufenen Reformbestrebungen berechtigt waren, und was für Verbesserungen den Gymnasien auch heute noch zu wünschen sind, so treten uns außer den Köchlyschen Plänen, über welche im allgemeinen schon oben geurtheilt wurde, hauptsächlich diejenigen Bestrebungen entgegen, die darauf ausgiengen, Gymnasien und Realschulen zu vereinigen, sowie diejenigen, welche die Vielheit der Unterrichtsgegenstände beseitigt wissen wollten. Ueber die erste Art der Reformpläne ist oben ebenfalls schon geurtheilt worden, und die Zeit hat bereits darüber entschieden; nur in Gotha hat man die Realschule, welche längere Zeit selbständig bestanden hatte, wieder aufgehoben und mit dem Gymnasium zu einem Gesammtgymnasium mit Realclassen vereinigt. Anders steht es mit der zweiten Gattung der Reformbestrebungen. Diese können noch nicht als beseitigt angesehen werden, denn noch immer hört man Stimmen, welche die Vielheit der Unterrichtsgegenstände anklagen, theils von Aerzten, die eine Verringerung der Stundenzahl und der Lehrfächer verlangen, wie von Prof. Dr. Wolff in Berlin, der in der Vossischen Zeitung vom Mai d. J. eine Anklage ganz im Sinne Lorinsers erhob, theils von andern Gelehrten, die die Ueberanstrengung der Jugend und Erschlaffung des jugendlichen Geistes beklagen. So richtete i. J. 1857 Heinrich W. J. Thiersch in Marburg eine Vorstellung an das Kurfürstl. Ministerium des Innern zu Cassel (gedruckt unter dem Titel: Zurückführung des Gymnasialunterrichts zur Einfachheit eine Aufgabe der Gegenwart. 8. Marburg, 1857. 15 S.), in welcher er Folgendes beantragte: 1) daß Lateinisch, Griechisch, Geschichte (in Verbindung mit Geographie) und Mathematik die einzig vorgeschriebenen Fächer und daß sie allein Gegenstand der Prüfungen sein sollten; 2) daß in der Regel in den niederen Classen alle diese Fächer, in den höheren alle mit Ausnahme der Mathematik dem Ordinarius übergeben werden möchten; 3) daß die vorgeschriebenen Unterrichtsstunden die Zahl von 24 wöchentlich nie überschreiten dürften; 4) daß Gelegenheit zum Lernen der neueren Sprachen dargeboten und es den Eltern überlassen werde, ob und in welchem Alter ihre Söhne diese Gelegenheit benutzen sollten. (Factische Berichtigungen und Widerlegungen der Behauptungen obiger Schrift gab Friedrich Münscher in den „Bemerkungen" zu derselben. 8. Marburg, 1857. 15 S. In ähnlichem Sinne, nur gemäßigter, wie Thiersch, sprach sich Th. Waitz aus in der Schrift: Zur Frage über die Vereinfachung des Gymnasialunterrichtes, zunächst in Kurhessen. 8. Marburg, 1857. 27 S.) In gleichem Sinne und in schärfster Weise spricht Heinr. Thiersch sich an mehreren Stellen des Lebens von Fr. Thiersch aus (Leipzig 1865. 1866. 2 Bde.). Auch Roth in seiner Gymnasialpädagogik (Stuttgart, 1865) erklärt (S. 8) die ansehnliche Zahl verschiedenartiger,

im Gymnasium zusammengehäufter Lehrfächer, welche das einheitliche Arbeiten der Lehrer zum Zwecke der Erziehung unmöglich machen, für ein großes, unsern deutschen Gymnasien gemeinsames Uebel. Seiner Ansicht nach (S. 99) brauchte auch heute noch ein Jüngling nur ein gutes Verständnis der bedeutendsten griechischen und lateinischen Autoren mit entsprechender Fertigkeit im Gebrauche der lateinischen Sprache auf die Universität mitzubringen, um zum alsbaldigen Beginn der gelehrten Studien in jeder Facultät durchaus qualificirt erfunden zu werden.

Daß die Klagen über die Vielheit der Unterrichtsgegenstände und der Lehrstunden unbegründet sind, und daß in früheren Zeiten die Zahl derselben öfters sogar größer als gegenwärtig gewesen ist, wurde schon so oft und so bestimmt, namentlich bei Gelegenheit des Lorinserschen Streites nachgewiesen, daß es völlig überflüssig sein würde, nochmals darauf zurückzukommen. Allein die Wissenschaften haben sämmtlich so an Umfang und an Bedeutung für die Menschheit zugenommen, daß der Lernstoff für die Schulen ein ganz anderer und größerer geworden ist. Somit werden allerdings an die geistige Kraft der Schüler ganz andere Anforderungen gemacht, als früher, und hierin liegt der eigentliche Grund der Klagen über die zu große Anstrengung und daraus hervorgehende Erschlaffung der Jugend, nicht in der Vielheit der Lehrfächer. Es entsteht also doch die Frage, ob von diesen, um eine Erleichterung herbeizuführen, einige vielleicht weggelassen werden können. Um diese Frage richtig beantworten zu können, muß man sich über Zweck und Ziel des Gymnasialunterrichtes und über die Bestimmung der Gymnasien klar sein.

Daß die wahre und alleinige Bestimmung derselben die Vorbereitung für die Universität ist, darüber scheint man jetzt wieder mehr einverstanden zu sein, als vor einiger Zeit, wo man hierin eine Art von Herabsetzung dieser Anstalten zu finden schien und wo man deshalb sich nach einem erhabeneren Ziele umschaute. Sagte doch selbst Mützell (Pädagog. St. S. 57): „Es ist ein Irrthum, wenn man das Gymnasium — als ein Ganzes betrachtet — dadurch charakterisiren zu können glaubt, daß man es nur als die allgemeine Vorbereitungsanstalt zu allen wissenschaftlichen Studien bezeichnet. Es ist eben so sicher und wichtig, daß das Gymnasium zu einer tieferen Auffassung des nationalen Lebens in seiner Besonderheit und in seinem Zusammenhange mit der Gesammtentwicklung des Menschengeschlechts vorbilden soll. Und Steffenhagen (Zur Reform u. s. w. S. 85) setzt die Aufgabe des Gymnasiums darein, allgemeine höhere Volksbildung bei der Jugend zu vermitteln, verlangt also, daß dasselbe auf die Anforderungen der Universität gar keine Rücksicht nehme, sondern nur auf die Anforderungen des modernen Lebens. Diejenigen, die dem Gymnasium so unbestimmte und vieldeutige Ziele stecken, berauben dasselbe eines großen Vorzuges, um den es die Realschulen noch jetzt zu beneiden haben, da das diesen gesteckte Ziel nicht ein so einheitliches und festbestimmtes ist und niemals sein wird, wie das der Gymnasien. Daß viele Zöglinge letzterer dieses Ziel nicht erreichen, sondern vorher abgehen, thut nichts zur Sache, da dies ja bei allen Schulen ohne Ausnahme, namentlich auch bei den Realschulen, der Fall ist. Es ist Sache eines jeden, selbst darüber zu urtheilen, ob eine unvollständige Gymnasialbildung seinen Zwecken entspricht; die Gymnasien haben keine Verpflichtung, dieser Schüler wegen ihre Lehrstoffe anders zu wählen, ihre Methode zu modificiren und dadurch ihre eigentliche Bestimmung zu alteriren. Allein auch diejenigen, welche anerkennen, daß die Gymnasien für die Universität und das spätere Berufsleben vorbereiten sollen, betrachten dieselben in der Regel nur als wissenschaftliche Unterrichtsanstalten und definiren demgemäß ihre Bestimmung, während einzelne andere, wie Roth in der Gymnasialpädagogik, alles Gewicht auf das ethische oder religiöse Element legen. Betrachtet man die Gymnasien als das, was sie sind, als Unterrichts- und Erziehungsanstalten, so wird man ihnen am richtigsten die Bestimmung geben, ihren Zöglingen diejenige höhere Bildung zu gewähren,

die sie zur Selbständigkeit auf der Universität und im spätern Berufsleben befähigt. Diese Definition trifft und begreift alles, was man mit Recht von einem Gymnasium verlangen kann. Die höhere Bildung, welche dasselbe gewähren soll, muß zuerst eine rein wissenschaftliche sein, nicht materielle Zwecke im Auge haben, sie muß zu einer idealen Auffassung des Lebens befähigen, und wird darum am richtigsten auf das Studium der alten Sprachen und Literaturen basirt werden, die ihrer Natur nach um materieller Zwecke willen nicht betrieben werden können; sie muß zur wissenschaftlichen Selbständigkeit d. h. zum selbständigen Betreiben der Wissenschaft, zum eigenen Forschen und Produciren befähigen; es muß deshalb, wie schon Deinhardt richtig nachwies, der wissenschaftliche Sinn in den Gymnasiasten geweckt werden. Die Bildung, die das Gymnasium gewährt, muß ferner eine ethische und religiöse sein, damit dasselbe seinen Schülern sittlichen Halt und sittliche Selbständigkeit verleiht, sie befähigt, zunächst die Freiheit der Universität richtig zu benutzen und zu genießen und sich dann auch im späteren Berufsleben Festigkeit und Selbständigkeit des Charakters zu bewahren. Die religiöse Bildung muß die Grundlage für die wissenschaftliche und die sittliche Bildung sein, welche ohne dieselbe des wahren Haltes entbehren. Das Gymnasium wird diese Bildung durch den Unterricht, durch das Beispiel der Lehrer und durch Gewöhnung gewähren und jeder Lehrer muß sich dieses Zieles in jedem Augenblicke seiner Wirksamkeit bewußt sein; nur dann wird er seine Aufgabe vollständig zu lösen im Stande sein. Die Bildung, welche das Gymnasium gewährt, muß endlich auch eine körperliche sein, es muß dem Körper Kraft, Geschmeidigkeit und Festigkeit erhalten oder gegeben werden, damit dadurch ein Gegengewicht gegen die geistige Anstrengung gebildet und dem Schüler auch in körperlicher Beziehung Selbständigkeit gegeben wird. Wer mit dieser Bildung ausgerüstet das Gymnasium verläßt, der wird wahrhaft reif sein, er wird die erforderliche wissenschaftliche, sittliche, religiöse und körperliche Reife besitzen.

Es versteht sich von selbst, daß bei der wissenschaftlichen Bildung nicht bloß die formale, sondern auch die materiale Seite derselben ihr Recht erhalten muß. Es wäre eine Verkehrtheit, dem Unterrichte nur das formale Princip zu Grunde legen zu wollen; allein auf der andern Seite sollte jeder Gymnasiallehrer sich hüten, dasselbe zu verachten oder herabzusetzen, wie in neuerer Zeit manche es als einen alten Zopf haben abthun wollen. Die Gymnasien haben der formalen Bildung, die ein gründliches und zweckmäßiges Studium der alten Sprachen bis jetzt in höherem Grade und vielseitiger, als die Betreibung irgend eines anderen Unterrichtsgegenstandes gewährt, hauptsächlich ihr bisheriges Uebergewicht zu verdanken. Ihr Streben muß daher stets sein und bleiben, ihren Schülern nicht bloß Kenntnisse beizubringen, sondern auch durch consequente Kräftigung und tüchtige Uebung aller Geisteskräfte ihnen die Herrschaft über ihr Wissen zu verschaffen. So lange ihnen dies mehr als den Realschulen gelingt, wird ihre bevorzugte Stellung eine gesicherte sein.

Beiläufig möge hier erwähnt werden, daß, wenn oben das historische Princip weder in dem Lübkerschen noch in dem Köchlyschen Sinne als ein allgemeines und durchgreifendes für den ganzen Gymnasialunterricht anerkannt werden konnte, damit keineswegs die Bedeutung des historischen Elementes für denselben bestritten werden sollte. Dadurch, daß die Gymnasien das Studium der alten Sprachen zu ihrem Mittelpuncte machen, geben sie ihren Zöglingen die Möglichkeit und, bei größerer geistiger Reife, auch die Befähigung, die Gegenwart mit ihren Quellen zu verbinden und aus der Vergangenheit zu erklären, sie richtig zu verstehen. Dadurch wird allerdings das Wesen der Gymnasien ein historisches und man kann sie insofern mit vollem Recht historische Lehranstalten im Gegensatze zu den Realschulen nennen.

Prüft man nach der oben aufgestellten Bestimmung der Gymnasien die einzelnen Unterrichtsgegenstände, welche gegenwärtig in den Kreis derselben aufgenommen sind

ſo wird man finden, daß keiner ganz entbehrt werden kann. Nur der Unterricht in der Naturgeſchichte, der überall mit Recht auf die unteren Claſſen beſchränkt bleibt, kann, wie die preußiſche Verfügung vom 7. Januar 1856 mit vollem Rechte beſtimmt, in dem Falle weggelaſſen werden, daß kein ganz geeigneter Lehrer für denſelben vorhanden iſt. Zweck des naturgeſchichtlichen Unterrichts am Gymnaſium kann nicht ſein, den Schülern eine Menge von Kenntniſſen beizubringen oder ihnen ein wiſſenſchaftliches Syſtem einzuprägen. Man iſt längſt darüber einig, daß die Naturgeſchichte als Wiſſenſchaft nicht in die Gymnaſien gehört. Der Zweck kann nur ſein, durch eigene Anſchauung und Beobachtung, durch Unterſcheidung und Zergliederung der Kennzeichen die Sinne und die Aufmerkſamkeit zu ſchärfen, das Intereſſe für Naturgegenſtände zu wecken und auf das ſtille Walten der Gottheit in der Natur hinzuweiſen. Auf dieſe Weiſe wird der Unterricht in allen Beziehungen bildend ſein, allein dazu iſt ein beſonders begabter Lehrer nothwendig. Wo dieſer fehlt, iſt es beſſer, ihn ganz fallen, als in unfruchtbarer Weiſe ertheilen zu laſſen.

Iſt hiernach die Anklage wegen Vielheit der Unterrichtsfächer unbegründet und iſt es nicht möglich, die Zahl derſelben zu vermindern, ſo kann der Ueberbürdung der Jugend bei der nicht zu bezweifelnden übergroßen Fülle des Lehrſtoffes nur durch Concentration des Unterrichts ſelbſt vorgebeugt werden. Die äußeren Mittel, die zu dieſem Zwecke angewendet werden, wurden bereits erwähnt. Viel wichtiger iſt die innere Concentration d. h. die Beſchränkung des Unterrichtes auf dasjenige, was dem Bildungszwecke und der Beſtimmung des Gymnaſiums entſpricht, die Beſeitigung deſſen, was dieſem Zwecke widerſpricht oder für denſelben gleichgültig iſt. Der Grundſatz iſt leicht ausgeſprochen und wird wohl allgemeine Anerkennung finden; allein die Ausführung iſt um ſo ſchwieriger. Hier hilft kein Reglement, keine Vorſchrift; alles iſt von der Perſönlichkeit, dem Takte des Lehrers abhängig. Hierauf muß ſich die Aufmerkſamkeit der inſpicirenden Schulräthe, Directoren, Ordinarien insbeſondere bei den jüngeren und angehenden Lehrern richten, hier finden ſie ein Feld für ihre Thätigkeit, das der heranwachſenden Generation reichere Früchte bringen wird, als wenn ſie auf irgend ein wiſſenſchaftliches Verſehen, das etwa einmal einem Lehrer entſchlüpft, aufmerkſam machen. Durch ſolche Bemerkungen nützt man verhältnißmäßig ſehr wenig; leitet man dagegen den Lehrer an, ſich nur an dasjenige bei ſeinem Unterrichte zu halten, was wahrhaft bildend wirken kann, ſo erwirbt man ſich ein wirkliches Verdienſt. Noch einmal ſei es geſagt: der Gymnaſiallehrer darf nicht darauf ausgehen, ſeine Schüler mit Kenntniſſen vollzufüllen, ſondern ſie zur Selbſtthätigkeit anzuhalten, ſie durch Uebung ihrer Geiſteskräfte zur Herrſchaft über ihr Wiſſen zu bringen. Leichter iſt dies bei dem Unterrichte in den alten Sprachen, ſchwerer bei dem Unterrichte in den Wiſſenſchaften, mit Ausnahme der Mathematik, wo ja die Uebung mit dem Lernen unausgeſetzt Hand in Hand geht. Möglich iſt es jedoch auch in den Wiſſenſchaften, namentlich in der Geſchichte, wo man durch Combiniren und Repetiren die Schüler zur Herrſchaft über das Gelernte hinführen kann.

Wurde es oben für zuläſſig erachtet, den naturgeſchichtlichen Unterricht unter Umſtänden wegfallen zu laſſen, ſo muß dagegen eine Erweiterung des griechiſchen Unterrichts für diejenigen Gymnaſien als wünſchenswerth bezeichnet werden, an denen, wie allgemein in Preußen, dieſer erſt in Quarta beginnt. So nützlich auch die durch Köchly gegebenen Anregungen in manchen Hinſichten geweſen ſind, ſo zeigten ſich doch ſeine Pläne rückſichtlich der Ausdehnung der claſſiſchen Lectüre als unausführbar, wenn nicht Ungründlichkeit in den Gymnaſien einreißen und wenn die Schüler nicht zur Flüchtigkeit angeleitet werden ſollten. Allein darin hatte er jedenfalls Recht, daß die beiden alten Sprachen in der Werthſchätzung einander gleichgeſtellt werden müßten, und das Lateiniſche nur aus praktiſchen Gründen die Priorität, nicht aber eine Superiorität haben dürfe; eben ſo darin, daß die Lectüre der griechiſchen Schriftſteller erweitert werden müße. Daß der Unterricht im Griechiſchen hinſichtlich ſeines bildenden

Einflusses hinter dem Unterrichte im Lateinischen in keiner Weise zurücksteht, daß er für die oberen Classen, wo die Lectüre vorherrscht, entschieden den Vorzug verdient, darüber kann wohl kaum ein Zweifel bestehen. Sollen die Schüler von dem Hauche des griechischen Geistes angeweht werden, soll dieser seinen belebenden und bildenden Einfluß auf sie ausüben, so müßen sie mit den edelsten griechischen Schriftstellern näher bekannt gemacht werden. Es erscheint doch als eine Art von Einseitigkeit, daß in Preußen alles Gewicht auf Homer gelegt wird und an den kleineren Gymnasien andere Schriftsteller deshalb nicht zur rechten Geltung kommen. Es ist ein ganz guter Grundsatz, daß es besser ist, wenn die Schüler einen Schriftsteller ganz gründlich, als wenn sie mehrere nicht gründlich kennen lernen, allein hier ist doch der Verlust, der durch die einseitige Lectüre Homers herbeigeführt wird, ein zu großer. Ein Gymnasiast darf die Schule nicht verlassen, ohne auch mit Sophokles, Demosthenes, Plato und, wo möglich, mit Thucydides genauer bekannt gemacht worden zu sein und die Einwirkung ihres Geistes an sich gespürt zu haben. Soll dies möglich sein, so müßen Homer und Herodot bereits in Secunda absolvirt werden und die Schüler der ersten Classe befähigt sein, die schwierigeren Schriftsteller zu lesen. Dies wird nur dann möglich sein, wenn der griechische Unterricht nicht in Quarta, sondern in Quinta, der französische dagegen in Quarta beginnt, wie es auch im K. Sachsen geschieht (Regulativ von 1846. § 41). Bei allem Sprachunterrichte kommt es vor allem auf eine tüchtige Grundlage an. Wird der griechische Elementarunterricht in einer einzigen Classe (Quarta) absolvirt, so können die Schüler sich nicht die erforderliche Grundlage in dieser Sprache aneignen, und werden infolge davon in der obersten Classe der Sicherheit und Gewandtheit in der Formenlehre entbehren, welche nothwendig ist, um Schriftsteller wie Sophokles und Demosthenes zu verstehen. Homer braucht, wenn die genannten Schriftsteller gelesen werden, deshalb nicht vernachläßigt zu werden, da er, wenn der griechische Unterricht in Quinta beginnt, in Tertia und Secunda theils öffentlich theils privatim gelesen, und das Fehlende in Prima privatim nachgeholt werden kann. Sollte es, um den angegebenen Zweck zu erreichen, erforderlich sein, so würde es selbst kein zu hoher Preis sein, wenn die freien lateinischen Aufsätze und noch mehr das Lateinsprechen geopfert würde. Doch es wird dessen nicht einmal bedürfen. Jedenfalls dürfen die Gymnasien, die mit Recht so viel Gewicht auf den bildenden Einfluß der altclassischen Studien legen, ihre Zöglinge nicht entlassen, ohne daß sie mit den genannten Schriftstellern sich vertraut gemacht und möglichst viel von ihnen kennen gelernt haben.

Noch etwas erscheint nothwendig, was keineswegs in allen Gymnasien eingeführt ist: einjährige Lehrcurse und jährliche Versetzungen. Es ist dies besonders bei Preußen auffallend, da doch das Circularrescript des Unterrichtsministeriums vom 24. Oct. 1837 unter 6) ausdrücklich Folgendes anordnet: „Das Ministerium hat für jede der drei untern Classen einen einjährigen Lehrcursus räthlich erachtet. Aus dieser Bestimmung folgt, daß in den eben gedachten Classen auch die Versetzung nur alljährlich stattfinden darf, und das Ministerium will diese Maßregel, von welcher die Beseitigung wesentlicher, an dem Gymnasialunterricht gerügter Mängel mit Grund zu erwarten ist, für alle Gymnasien, die nur aus sechs einander untergeordneten Classen bestehen, hierdurch anordnen." Diese Anordnung ist eine so richtige und zweckmäßige, daß man in Wahrheit staunen muß, daß noch immer an so vielen sechsclassigen Gymnasien in Preußen, wie überhaupt im Norden Deutschlands, die halbjährlichen Versetzungen neben einjährigen Lehrcursen bestehen. Denn mit vollem Rechte heißt es in dem angezogenen Rescripte, daß die jährliche Versetzung aus der Bestimmung einjähriger Lehrcurse folge. Die erste und einfachste Forderung, die man an einen Lehrplan stellt, ist gewiß die, daß jeder Schüler, der in eine Classe versetzt wird, im Stande ist, in derselben fortzukommen, dem Unterrichte zu folgen. Tritt ein Schüler in eine Classe, in der etwas vorausgesetzt wird, was er in der untern Classe noch nicht gehabt hat, so ist die Einrichtung eine fehlerhafte,

denn man kann von ihm nicht verlangen, daß er privatim etwas nachhole, was die Schule ihn lehren soll. Wie nun die obige so richtige und natürliche Forderung bei einjährigem Lehrcursus und halbjährlicher Versetzung vollständig soll erfüllt werden können, ist nicht abzusehen. In den Wissenschaften lassen sich allenfalls die Pensa so zerlegen, daß ein Uebertritt im zweiten Semester möglich wird, obgleich es doch keineswegs gleichgültig ist, ob, wenn z. B. in einem Jahrescursus die römische Geschichte gelehrt wird, ein Schüler zu Michaelis eintritt und mit der zweiten Hälfte beginnt, oder ob er zu Ostern eintritt und den richtigen Anfang hat, denn der Lehrer wird sich oft genug auf den ersten Theil seines Vortrages zurückbeziehen und somit dem neu eingetretenen Schüler unverständlich werden; bei den Sprachen dagegen wird eine solche Vertheilung namentlich in den unteren Classen geradezu unmöglich sein. Wird z. B. in Quarta in einem einjährigen Cursus die griechische Formenlehre gelehrt, wie will man es da möglich machen, daß neu eintretende Schüler, die noch kein Griechisch gehabt haben, im zweiten Semester dem Unterrichte folgen können? Entweder man wird zum großen Schaden der Classe zwei Abtheilungen haben, die man einzeln unterrichten und beschäftigen muß, oder man muß das Pensum in zwei halbjährige Lehrcurse zerlegen. In letzterem Falle ist die Einrichtung zwar nicht fehlerhaft, aber die Schüler werden entweder nicht genug lernen, wenn das Pensum klein ist, oder sie werden, zumal in kurzen Semestern, wenn das Pensum groß ist, übermäßig angestrengt und abgehetzt werden. Wollte man den Uebelstand bei einjährigem Pensum und halbjährlicher Versetzung, daß Schüler in eine Classe eintreten, in der etwas vorausgesetzt wird, was sie noch nicht gehabt haben, dadurch beseitigen, daß durch eine Repetition des fehlenden Pensum die neu eingetretenen Schüler befähigt werden, dem Unterrichte zu folgen, so ist dies doch immer nur ein ungenügendes Auskunftsmittel, da eine solche Repetition nicht den eigentlichen, gründlichen und ausführlichen Unterricht in dem betreffenden Lehrfache zu ersetzen vermag. Es folgt hieraus, daß, wie es auch sehr richtig in dem obigen preußischen Rescripte angedeutet wird, nur an großen Gymnasien, an denen die sechs Hauptclassen in subordinirte Coetus oder Abtheilungen zerfallen, die halbjährlichen Versetzungen richtig und zweckmäßig sind. Hier könnten jährliche Versetzungen nicht einmal gebilligt werden, weil die Schüler dadurch zu lange in ihrem Fortschreiten aufgehalten würden. Am wenigsten dürfte die K. sächsische Einrichtung zu empfehlen sein, nach welcher die Versetzungen halbjährlich, die Curse anderthalbjährig sind, da man auf diese Weise regelmäßig drei Abtheilungen in jeder Classe hat. Inwiefern diese Bemerkungen mit der Frage über die Reform der Gymnasien zusammenhängen, ergiebt sich daraus, daß die oben citirte preußische Bestimmung auf Veranlassung des Lorinserschen Streites getroffen wurde und bestimmt war, den Klagen über zu große Anstrengung der Jugend zu begegnen. In der That ist der Lehrgang bei einjährigen (resp. zweijährigen) Cursen und jährlichen Versetzungen ruhiger und gemessener als bei halbjährlichen Versetzungen; die Pensa können nach der für sie bestimmten Zeit richtig bemessen und gründlich durchgearbeitet und eingeübt werden; es bedarf eines Abhetzens der Schüler und eines Uebertreibens der Anforderungen an ihren Fleiß nicht. Insofern ist allerdings die empfohlene Einrichtung geeignet, den Angriffen wegen Ueberbürdung der Gymnasiasten zu begegnen.

Es wäre wohl noch einiges über Ermäßigung der Ansprüche bei der Maturitätsprüfung und über die pädagogische Vorbildung der Lehrer zu sagen, doch kann in ersterer Beziehung auf den Artikel über die Maturitätsprüfung in dieser Encyklopädie, in letzterer auf die von Eckstein in der pädagogischen Section der Erlanger Philologenversammlung (1851) aufgestellten Sätze (Zeitschrift f. d. G. W. 1852. S. 337) verwiesen werden, die allgemeine Billigung verdienen, so daß nur zu bedauern ist, daß sie in der Praxis noch so wenig Berücksichtigung gefunden haben. *) H. E. Foß.

*) Wir erlauben uns bei obigem, so viele Fragen berührenden Artikel auf die besonderen

Reformation, ihr Einfluß auf die Erziehungsideen und Schuleinrichtungen.

Der Name der Reformation ist zur herrschenden Bezeichnung geworden für die große kirchliche Umgestaltung, welche im 16. Jahrhundert in der abendländischen Christenheit eingetreten und woraus die evangelisch-protestantische Kirche hervorgegangen ist. Auch Katholiken geben ihr wohl den Namen der Reformation, wenn auch nur der „sogenannten." Wir Protestanten aber sehen in ihr eine wirkliche Reinigung, Verbesserung und Erneuerung der Kirche, ihrer Lehre und ihrer Lebensformen, auf dem Grunde des göttlichen Wortes, im Gegensatz gegen die in derselben allmählich eingetretene Verderbnis (s. J. Köstlin in Herzogs theol. Realenc. Suppl. Bd. II, S. 440 ff.). Sie ist der große Wendepunct in der religiös-kirchlichen nicht nur, sondern auch in der geistig-sittlichen Gesammtentwicklung der abendländischen Christenheit, womit die mittelalterliche Kirchen-, Welt- und Culturgeschichte schließt, die neue Kirchen- und Weltzeit ihren Anfang nimmt, — der größte und segensreichste Fortschritt in der großen göttlichen Erziehungsgeschichte der Menschheit seit dem Eintritt des Christenthums in die Welt, — ebendarum auch für die Geschichte der Erziehung im engeren Sinn, für die Gestaltung der pädagogischen Ideen, Ziele, Methoden und Anstalten von epochemachender Bedeutung.

Die Reformation ist zunächst Kirchenreformation, — und zwar nicht bloß Reinigung der Kirche von einzelnen im Laufe der Zeit eingeschlichenen Irrthümern der Lehre und Misbräuchen des kirchlichen Lebens, sondern Zurückführung der Kirche, ihrer Lehre und ihres Lebens zu ihren ursprünglichen Grundlagen, Quellen und Normen, und zugleich Erneuerung derselben auf dem wiederhergestellten Grunde des ursprünglichen, evangelisch-apostolischen Christenthums; somit einerseits Rückkehr der Kirche zu ihrem ewigen göttlichen Lebensgrund, andererseits Fortschritt derselben auf dem Wege ihrer gottgeordneten zeitlichen Lebensentwicklung. Nach ihrer negativen oder antithetischen Seite ist sie Protestation oder Gewissensverwahrung gegen die in der Kirche eingerissenen unevangelischen und falschkatholischen Wahrheits-, Heils- und Lebensprincipien; sie ist aber auch, nach ihrer thetisch-positiven Seite, evangelische Position, Setzung oder Wiederherstellung der wahren, ursprünglichen und ewiggültigen, echtevangelischen und echtkatholischen Wahrheits-, Heils- und Lebensprincipien des Christenthums.

Dem unevangelischen, falschkatholischen Wahrheitsprincip der römischen Kirche, der menschlichen Lehrauctorität und Lehrüberlieferung, gegen die sie protestirt, stellt die Reformation entgegen das evangelische Wahrheitsprincip des göttlichen Wortes (objectiv) und der freien Schriftforschung (subjectiv). Dem falschkatholischen Heilsprincip, der Lehre von der Heilsvermittlung durch die magischwirkenden Anstalten der Kirche und durch die eigene Werkthätigkeit des Christen (opus operatum und bona opera), wogegen sie protestirt, stellt sie entgegen die evangelisch-apostolische (näher paulinische) Heilslehre von der Rechtfertigung des Sünders vor Gott allein durch die Gnade Gottes in Christo und durch den die Gnade ergreifenden Glauben (objectiv: sola gratia, subjectiv: sola fide). Und den falschkatholischen Lebensprincipien des Hierarchismus und Monachismus — der Beherrschung aller menschlichen Lebensgebiete durch die klerikale, hierarchische, papale Auctorität und der Meinung,

und verwandten Artikel zu verweisen, welche in dieser Encyklopädie erschienen sind, wie: Concentration, Gymnasium, Lateinische Schule, Privatgymnasium, Realgymnasium, die höhern Schulen in Preußen, Griechische Sprache, Naturwissenschaften u. s. w. Von dem, was Fr. Thiersch vorschlug, ist in dem württembergischen Schulwesen von alten Zeiten her vieles verwirklicht und gehört nach unserer Meinung zu den der Erhaltung werthen Eigenthümlichkeiten unseres Stammes. Unter den Zielpuncten, welche die Lehrer an unsern Gymnasien wie die Schulbehörden im Auge behalten sollten, erscheint uns nach der gegenwärtigen Lage der Dinge der als der wichtigste, daß den Schülern auf den höheren Altersstufen mehr Freiheit gesichert werde, sich je nach Neigung und Fähigkeit individuell zu entwickeln. D. Red.

daß nur in der Negation des ethisch-humanen Lebens die Vollkommenheit des christlichen Lebens zu erreichen sei, — setzt sie entgegen den Grundsatz von der Freiheit jedes Christenmenschen und dem geistlichen Priesterthum jedes gläubigen Christen, aber auch den Grundsatz der majestas Christi und seines hohenpriesterlichen Königthums, oder das apostolische Wort: „Alles ist Euer, Ihr aber seid Christi" (1. Cor. 3, 23. vgl. bes. Luthers Schrift de libertate christiana v. J. 1520).

Auf den kürzesten und zugleich umfassendsten Ausdruck gebracht, will daher die Reformation als religiös-kirchliche That und der evangelische Protestantismus als religiös-kirchliches Princip nichts anderes als Rückkehr der christlichen Kirche aus ihrer theils judaisirenden, theils paganisirenden Entäußerung zu ihrer ursprünglichen Idee, oder concret ausgedrückt: Rückkehr der christlichen Kirche zu Christo als dem alleinigen Mittler des Heils (sogen. Materialprincip), als der alleinigen Quelle der Heilserkenntnis (sogen. Formalprincip), als dem alleinigen Herrn und Hohepriester seiner Kirche (sogen. Real- oder Socialprincip der Reformation und des Protestantismus). (Vgl. hiezu die neueren Verhandlungen über das Wesen der Reformation und die Principien des Protestantismus, insbes. Dorner, das Princip unserer Kirche nach dem innern Verhältnis seiner zwei Seiten. 1841. — Derf., Geschichte der protestantischen Theologie. 1867. — Hundeshagen, der deutsche Protestantismus. 1847. — Derf., Beiträge zur Kirchenverfassungsgeschichte. Lpz. 1864. — Schenkel, das Princip des Protestantismus. 1852. — Derf., das Wesen des Protestantismus. 1846—51. 3 Bde. 2. Aufl. 1862. — Kahnis, der Kirchenglaube. 1864. S. 361 ff. — Derf. über die Principien des Protestantismus. 1865. — Neander, Vorlesungen über Katholicismus und Protestantismus. 1863. — Münscher, über die Principien der Reformation in Schenkels Zeitschr. 1867. H. 5. S. 207 ff. — Köstlin in der Herzog'schen Realenc. a. a. O.)

So wenig ist also die Reformation, wie man ihr gegnerischerseits vorgeworfen hat, bloße Negation oder Destruction, daß sie vielmehr nur an die Stelle der falschen Positionen, gegen die sie aus Gewissensgründen protestirt, die wahren, ursprünglichen und ewigen setzen, statt der falschen Principien, die im Lauf der Zeit in der Kirche zur Herrschaft gekommen, die wahren Fundamente christlicher Lehre und christlichen Lebens wiederherstellen und darauf die Einzelnen wie die christliche Gemeinschaft erbauen will. Und so wenig ist sie bloßer Subjectivismus, bloße Auflehnung menschlicher Willkür gegen geheiligte Ordnungen und berechtigte Ueberlieferungen, daß sie vielmehr nur die ewigen göttlichen Ordnungen wieder zur Geltung bringen will statt der selbstgemachten menschlichen, die ursprüngliche und urkundliche christliche Ueberlieferung statt der trüben und willkürlichen kirchlichen Satzungen und Einrichtungen; und nur indem sie die wahre christliche Theonomie und Christokratie wieder aufrichtet, vertritt sie auch das Recht der christlich-sittlichen Autonomie, das Recht der freien religiös-sittlichen Persönlichkeit, das Recht des Gewissens und der persönlichen Wahrheits- und Heilsgewißheit. Und auch, daß die Reformation schuld sei an der Zerreißung der Kirche, daß sie an die Stelle der Einheit und Katholicität der Kirche die Spaltung und den Atomismus gesetzt habe, ist ein Vorwurf, der wenigstens die Absicht der Reformatoren nicht trifft. Nicht bloß ein exclusives Häuflein, sondern die ganze von Christo abgefallene Kirche haben diese zu Christo zurückgerufen; daß diesem Rufe nicht alle gefolgt sind, daß sogar eine Majorität bei der alten Kirche geblieben oder in ihren Schoß zurückgekehrt ist, thut dem Recht der Reformation keinen Eintrag. Trotzdem hält die protestantische Kirche fest an dem Bewußtsein, daß sie als die evangelische auch die wahrhaft christliche ist und die wahrhaft katholische werden muß; und wenn gleich bis jetzt nur das Bekenntnis einer kirchlichen Minorität, sind es doch die Principien der Reformation, welche in den letzten drei Jahrhunderten der Geistesgeschichte der Menschheit ihre Impulse gegeben haben — wie auf dem Gebiete des religiösen, so auf dem des allgemein menschlichen, intellectuellen,

ſittlichen, nationalen und ſocialen Culturlebens, und ebendarum auch auf dem Gebiete des Unterrichts und der Erziehung.

Denn neben und mit ihrer religiös-kirchlichen Bedeutung hat die Reformation auch noch eine weitere, über die Umgrenzung der Kirche und religiöſen Confeſſion weit hinausgreifende, allgemein menſchliche, welt- und culturhiſtoriſche Bedeutung und Wirkung gehabt. Von den innerlichſten und intenſivſten religiöſen Motiven iſt ſie ausgegangen, in der Sphäre des religiöſen Lebens hat ſie zunächſt ſich bewegt, eine Erneuerung der Kirche hat ſie gewollt und vollbracht. Aber von dem religiöſen Centrum aus haben dann die reformatoriſchen Ideen auch in die Peripherie, auch auf die verſchiedenſten anderen Lebensgebiete reinigend und befreiend, belebend und befruchtend eingewirkt, wie ja auch bei der allmählichen Vorbereitung und der endlichen Durchführung der religiöſen Reform die verſchiedenartigſten anderen Factoren und Coefficienten unterſtützend und fördernd, zum Theil freilich auch alterirend und hemmend mitgewirkt haben. Wie von Anfang an die chriſtliche Kirche, und wie dann allermeiſt die mittelalterlich-katholiſche Kirche unter den bildungsfähigen, aber auch bildungsbedürftigen Völkern germaniſcher und verwandter Abſtammung neben ihrem nächſten religiöſen Beruf auch als Culturträgerin im weiteſten Sinne, als die große Erzieherin und Lehrerin der Völker aufgetreten iſt und in dieſer geiſtig-ſittlichen Völkerpädagogie gerade ihre höchſten Verdienſte ſich erworben hat; wie dann im Laufe des Mittelalters die hierarchiſch-organiſirte und papal-zugeſpitzte Kirche ihre bevormundende, beſchränkende und freiheitsfeindliche Macht nicht bloß über das religiöſe, ſondern über das geſammte menſchliche Culturleben der Völker auszudehnen und feſtzuhalten geſucht hat: ſo ſtrebt nun auch das in der Reformation wiederhergeſtellte evangeliſche Chriſtenthum danach, ſeine freimachende Wahrheitskraft zuerſt und zunächſt zwar auf dem Gebiete des religiöſen Lebens, dann aber auch zugleich in allen Sphären des geiſtig-ſittlichen Culturlebens zu bethätigen. Das Evangelium wird frei und macht frei: die freiwerdende Bildung hilft mit zur religiöſen Befreiung und das freigewordene Evangelium wird Trieb und Anſtoß zur Befreiung des Geiſtes, zur Kräftigung und Erhebung des Willens, zur Reinigung und Umgeſtaltung des ethiſch-geiſtigen und ſocialen Lebens in allen den Puncten, wo die Erſcheinung mit der Idee, die Wirklichkeit mit der Wahrheit, die überlieferten Lebenszuſtände mit dem fortgeſchrittenen Selbſtbewußtſein in allzu grellen Widerſpruch gekommen ſind. (Auf dieſe ſocialgeſchichtliche und culturhiſtoriſche Bedeutung der Reformation deutet das Wort von Guizot hin, das A. Schäffer ſeiner unſern Gegenſtand behandelnden franzöſiſchen Schrift [De l'influence de Luther sur l'éducation du peuple. Straßburg 1853] als Motto vorangeſtellt hat: »La révolution religieuse du XVI siècle peut être considérée sous beaucoup d'aspects, et, dans la variété de ses rapports avec l'ordre social, on la voit amenant partout des résultats d'une importance immense.«)

Wenn die Geſchichte der Fortſchritt der Menſchheit iſt zum Bewußtſein der Freiheit, aber auch zum Bewußtſein ihrer göttlichen Beſtimmung: ſo hat die Menſchheit auf dem Wege zu dieſem Ziel keine größeren Schritte gethan als — den erſten durch den Eintritt des Chriſtenthums in die Menſchenwelt, den zweiten durch die Wiederherſtellung des evangeliſchen Chriſtenthums in der Reformation. Nicht bloß in der chriſtlichen Kirchen- und Lehrgeſchichte, ſondern auch in der menſchlichen Geiſtesgeſchichte hat dieſe ein neues Blatt aufgeſchlagen, ein neues Princip aufgeſtellt, ein abgelaufenes Entwicklungsſtadium beſchloſſen und ein neues, das moderne, das chriſtlich-humane Weltalter eröffnet. Und wie dort auf dem Gebiete der religiöſen Lehre und des kirchlichen Lebens, ſo hat auch hier, in der intellectuellen und ethiſch-ſocialen Sphäre, die Reformation theils befreiend und reinigend gewirkt gegenüber von den hemmenden Schranken, die ſie niederwarf, und den überlieferten Misbildungen, die ſie beſeitigte, theils aber auch grundlegend und neubauend, ſchaffend und belebend, indem ſie an die Stelle des Alten neue Principien

ſetzt und neue Entwicklungen einleitet. Sie iſt Proteſtation gegen das Alte, Poſition eines Neuen. Und wie wir dort ein neues religiöſes Erkenntnis-, Heils- und Lebensprincip unterſchieden haben, ſo ſchließt auch das von der Reformation aufgeſtellte neue Culturprincip wieder ein Dreifaches in ſich. Wie ſie mit ihrem religiöſen Formalprincip der Herrſchaft der Auctorität und Ueberlieferung entgegenſtellt die urſprünglichen Quellen des Chriſtenthums in der h. Schrift und das Recht der freien Schriftforſchung: ſo erhebt ſich nun ebenſo auch auf dem Gebiete des weltlichen Wiſſens die Forderung, daß an die Stelle der herrſchenden Auctoritäten die freie Forſchung, an die Stelle der ſecundären Wahrheitsquellen die primären Quellen geſetzt werden. „Man war des trüben Abgeleiteten überdrüſſig, man ſehnte ſich nach dem Genuß der reinen Urquellen.“ Zu den Quellen will Melanchthon die Philoſophie zurückführen, indem er von den mangelhaften lateiniſchen Ueberſetzungen auf den echten griechiſchen Ariſtoteles hinweiſt, wie Luther die Theologie, indem er ſie aus der dürren Wüſte der Scholaſtik zurückführt zu der reinen Quelle der heiligen Schrift. Wie für den Glauben und die theologiſche Forſchung, ſo hat die Reformation auch für die weltliche Wiſſenſchaft eine neue weite Bahn gemacht, nicht bloß negativ durch Zerbrechung des Jochs fremder äußerer Auctorität und Tradition, ſondern auch poſitiv, ſofern auch für die weltlichen Wiſſensgebiete die Forderung der Selbſtgewißheit geltend gemacht wird, das Recht und die Pflicht jedes Menſchen, durch eigenes Beobachten, Denken und Prüfen zur Wahrheit zu gelangen; denn das Streben nach voller Gewißheit oder danach, daß die Wahrheit perſönliches Eigenthum des Menſchen werde und ſeinem Selbſtbewußtſein ſich innigſt vermähle, iſt ein echt proteſtantiſcher Zug“ (Dorner a. a. O.). So iſt der Philoſophie durch das proteſtantiſche Princip ein, wenn auch nicht ſofort, aber nur um ſo nachhaltiger wirkender Impuls gegeben worden; in hiſtoriſchen Dingen aber treibt jenes Streben nach wahrer Gewißheit zur Quellenforſchung zurück, wie dieſe beſonders von Melanchthon gefordert wird, zunächſt in Beziehung auf Sprache und Geſchichte; und nur die Conſequenz desſelben echt proteſtantiſchen Wahrheitsprincips, das Verlangen nach einer nicht aus dem trüben Strom der Ueberlieferung, ſondern aus der unmittelbaren Quelle ſelbſt zu ſchöpfenden Wahrheitserkenntnis treibt dann auch auf dem Gebiete der Naturwiſſenſchaften nothwendig dazu, hinauszugehen über jenen ſogen. verbalen Realismus, in dem auch die Schulmänner des Reformationszeitalters noch befangen ſind, zu dem realen Realismus, zu der unmittelbaren Naturbeobachtung, wie ſie Franz Baco fordert, andere aber ſchon vor ihm geübt hatten.

So iſt das von der Reformation zunächſt für das Gebiet des religiöſen Glaubens und Wiſſens aufgeſtellte proteſtantiſche Erkenntnisprincip — die Forderung einer von allen Idolen falſcher Auctoritäten und Ueberlieferungen ſich freimachenden, aus den echten und urſprünglichen Quellen ſchöpfenden Wahrheitsgewißheit — in ſeiner weiteren Ausdehnung und Uebertragung auf das Gebiet des allgemeinen Wiſſens die Grundlage des geſammten modernen Erkenntnislebens, der Wahrheitsforſchung und Wahrheitsmittheilung, der Wiſſenſchaft und des Unterrichts geworden. Nicht minder aber haben die reformatoriſchen Ideen von dem religiöſen Centrum aus auch auf die Peripherie des ethiſch-ſocialen Lebens befreiend und befruchtend eingewirkt. Wie die Reformation mit ihrem ſogen. Materialprincip der katholiſchen Heilsvermittlung durch die Kirche die Heilsaneignung durch den Glauben, die perſönliche Heilsgewißheit, entgegenſtellt: ſo ſoll auch auf ſittlichem Gebiet nicht das Inſtitutionelle und Traditionelle als ſolches, nicht die überlebte Ueberlieferung, nicht die willkürliche Satzung, nicht die beſtehende Einrichtung höchſte und dauernde Geltung beanſpruchen, ſondern die freimachende Wahrheit, die ſittliche Autonomie, das Recht des Gewiſſens, die Macht der ſittlichen Idee, die freie ſittliche Perſönlichkeit ſoll zur Anerkennung gebracht; an dem Maßſtab des göttlichen Wortes und des chriſtlichen Gewiſſens ſoll alles gemeſſen; was dieſem widerſpricht, ſoll zwar

nicht in stürmisch-revolutionärer Weise umgestürzt, aber auf dem Wege der schonenden und besonnenen Reform beseitigt und so eine dem göttlichen Wort und dem christlichen Gewissen entsprechende, das Freie freilassende, aber auch die Forderungen des Rechts und der Sittlichkeit zur Geltung bringende Ordnung des Menschen- und Christenlebens aufgerichtet werden. In welch verschiedener Weise die Reformatoren diese ethisch-sociale Aufgabe erfaßt und mit welchen Mitteln und welchem Erfolg sie dieselbe durchzuführen versucht haben, kann hier nicht weiter dargestellt werden (siehe hierüber Hundeshagen, Beiträge zur Kirchenverfassungsgeschichte ꝛc., bes. die I. und III. Abtheilung; vgl. auch die eben erschienene Schrift von Luthardt, die Ethik Luthers in ihren Grundzügen. Leipzig 1867.)

Einig sind sie jedenfalls alle — Luther und seine Genossen in Deutschland, Melanchthon, Bugenhagen, Brenz u. a., wie Zwingli und Calvin in der Schweiz, J. Knox in Schottland u. s. w. — darin, daß sie das religiöse Leben von dem ethischen, das Christliche von dem Menschlichen und Volksthümlichen nicht losgerissen, sondern vielmehr das gesammte Gebiet des Sittlichen unter den Gesichtspunct des reformatorischen Princips gestellt, daß sie den rechtfertigenden Glauben zugleich als das fruchtbare Princip der Heiligung, wie für das christliche Einzelleben, so für das christlich-sittliche Gemeinschaftsleben gefaßt haben. Nur die Anwendung der protestantischen Ethik ist aber die protestantische Pädagogik: ihr Ziel die Heiligung der christlich-sittlichen Persönlichkeit, die Tüchtigmachung für die christlich-sittliche Gemeinschaft, die Erziehung des Christenmenschen für das Reich Gottes.

Und eben hier liegt nun der dritte Fortschritt, den die Reformation auf dem Gebiete des sittlich-geistigen Culturlebens der Menschheit bewirkt hat: sie hat nicht bloß das sittliche Gewissen des Einzelnen, indem sie es ausschließlich der sittlichen Idee d. h. dem ewigen Gottesgesetze unterordnet, von menschlicher Satzung und Bevormundung befreit, sondern sie hat auch die verschiedenen sittlichen Gemeinschaften, die ethischen Güter und ethischen Organismen des Menschenlebens — Ehe und Familie, bürgerliches Leben, Nationalität und Staat, Wissenschaft und Kunst, das sociale Leben überhaupt mit all seinen verschiedenen Organen und Functionen, die bisher von der Kirche als profane Lebenskreise angesehen und daher entweder in monachischer Entsagung gemieden und verachtet, oder mit hierarchischer Auctorität beherrscht und bevormundet wurden, in ihrer selbständigen sittlichen Berechtigung, in ihrer Freiheit von der Kirche, aber auch ihrer gliedlichen Einordnung in den Organismus des Gottesreichs, als sittliche Güter und göttliche Gaben und Ordnungen anerkannt und zur Anerkennung gebracht. Die wahren heiligen Orden sind, wie Luther sagt, die Kirche mit dem Unterschied von Lehrern und Hörern, der Staat als die Einheit von Obrigkeit und Unterthanen, die Familie oder der Hausstand, welcher Ehegatten, Eltern und Kinder, Herrschaften und Dienstboten umschließt. In allen diesen Ordnungen ist ein göttlich heilig Regiment; in allen kämpft göttlich Regiment wider den Teufel; alle haben ihr Recht von Gott und göttlicher Einsetzung; alle ihren Beruf in der Förderung des Reiches Gottes in der Menschheit. Jeder sittliche Lebensberuf gilt als göttlicher Beruf, jede rechtmäßige Arbeit als Gottesdienst; — wir werden sogleich sehen, wie von eben diesem Gesichtspunct aus auch der Lehrer- und Erzieherberuf als ein heiliger und verantwortungsvoller Dienst Gottes und Christi erscheint, die Schule wie die Kinderstube als ein Gottestempel, als eine Pflanzschule des Gottesreichs.

Auf diesen beiden Momenten — auf jener kirchlich-religiösen und dieser allgemeinmenschlichen Bedeutung der Reformation des 16. Jahrhunderts — beruht denn auch ihr pädagogischer Werth, ihr Einfluß auf das Unterrichts-, Erziehungs- und Schulwesen.

„Aus der Neuschöpfung der christlichen Kirche im 16. Jahrh. entsprangen die wichtigsten Neubildungen im staatlichen und socialen Leben; in ihr wurzeln auch die

Anfänge des deutsch-evangelischen Schulwesens; von ihr erhielt es seine Anregung, seine kräftigste Förderung. Die Principien der Reformation drängen ihrem innersten Wesen nach auf die Pflege der Erziehung und des Unterrichts: *der Kirchenreformation mußte die Schulreformation folgen.*" (Vormbaum, evang. Schulordnungen Bd. I, S. V.) Aber nicht bloß *gefolgt* ist die Reformation der Schule auf die der Kirche, sondern auch derselben *vorangegangen*. Mit anderen Worten: es besteht zwischen beiden ein Verhältnis der *Wechselwirkung*, sofern 1) *einerseits* der seit dem Ausgang des Mittelalters eintretende Umschwung und Aufschwung des Unterrichts- und Erziehungswesens einer der wesentlichsten und wirksamsten Factoren war zur allmählichen Anbahnung und endlichen Durchführung der religiös-kirchlichen Reformation; sofern aber auch 2) *andrerseits* die Kirchenreformation selbst und die kirchlichen Reformatoren eine Reformation des Unterrichts-, Erziehungs- und Schulwesens mit allem Nachdruck forderten und förderten. Erst in diesem *Wechselverhältnis* zwischen *Kirchenreform und Schulreform* zeigt sich uns die pädagogische Bedeutung wie überhaupt der culturgeschichtliche Werth der Reformation in vollem Umfange.

Nicht unvorbereitet ist die Kirchenreformation des 16. Jahrhunderts in die Welt getreten; Jahrhunderte lang hatten die Vorbereitungen zu ihr gedauert; plötzlich und wie mit einem Schlage wurde sie dann doch zuletzt vollbracht. *Vorbereitet* war die Reformation längst theils in negativer, theils in positiver Weise: *negativ* durch das immer mehr zunehmende, aber auch immer fühlbarer werdende Verderben der Kirche (die ruina ecclesiae), welche — und zwar allermeist in ihren lehrenden und leitenden Organen — ihre pädagogisch-didaktischen wie ihre ethisch-religiösen Aufgaben unter den von ihr mütterlich erzogenen, aber bald auch tyrannisch beherrschten Völkern mehr und mehr vergaß und verabsäumte; *positiv* durch das nie ganz verstummende, zuletzt aber immer lauter, klarer und bestimmter hervortretende Wahrheitszeugnis und die thatkräftige Reaction des christlichen Geistes wider jenes Kirchenverderben (die sogen. testes veritatis der altprotestantischen Geschichtschreibung). Beides aber, die Deformation der Kirche wie das Reformationsverlangen, hatte in den zwei letzten Jahrhunderten des Mittelalters, im 14. und 15., den höchsten Grad erreicht, und es hatten zugleich die verschiedensten unterstützenden Momente zusammengewirkt, um theils das mittelalterliche Kirchenthum seiner Zersetzung und Auflösung vollends entgegenzuführen, theils aber auch das Bedürfnis einer Reformation immer allgemeiner fühlbar zu machen und die Wege zu deren schließlicher Herbeiführung zu bahnen. Alle menschlichen Lebensgebiete hatte die mittelalterliche Kirche beherrscht, alle hatten von ihr reiche Förderung empfangen; insbesondere würde man ja sehr Unrecht thun, wenn man im Mittelalter nichts als pädagogische Barbarei sehen wollte (vgl. Palmer, evang. Pädagogik S. 16). Aber immer lauter und immer berechtigter waren auch, besonders in den letzten Jahrhunderten, die Klagen geworden, daß die Kirche aus einer pflegenden und erziehenden Völkermutter eine hab- und herrschsüchtige Herrin, ihre Geistlichen aus Lehrern und Vorbildern Verderber und Mörder geworden, qui moribus suis pessimis Christi oves infeliciter occidunt (Trithem.). Ein Lebensgebiet um das andere wurde jetzt des Widerspruches seiner Aufgaben und Anliegen mit dem kirchlichen System inne und suchte sich von seinem Druck zu befreien: der Staat und das nationale Leben, die öffentliche Sitte und Sittlichkeit, Wissenschaft und allgemeine Bildung, wie das religiöse Gefühl und die christliche Erkenntnis — sie alle lehnten gegen die kirchliche Bevormundung sich auf, verlangten nach einer *Reform* und suchten sie, jedes in seinem Kreise, vorzubereiten. Der wirksamste aber unstreitig unter diesen die Reformation vorbereitenden Factoren war, neben dem religiösen Interesse und im Bunde mit diesem, das Interesse der *Bildung*: der unter den christlichen Völkern des Abendlandes in neuer Stärke und allgemeinerer Verbreitung als bisher erwachte *Bildungstrieb*, dem die bisherigen kirchlichen Bildungsanstalten und Bildungs-

Digitized by Google

methoden nicht mehr genügten, — dann die seit dem regeren Völkerverkehr der abendländischen Völker unter sich und mit dem Morgenland neu gewonnenen, durch die großen Entdeckungen und Erfindungen des 15. Jahrh. im größten Umfang sich erweiternden Bildungsmittel und Bildungsquellen, insbesondere aber die seit dem Wiedererwachen der classischen Studien und seit der Verbreitung der humanistischen Richtung aufgetauchten neuen Bildungsideale und Unterrichtsmethoden. Die Wissenschaft, die bis jetzt von der Kirche gepflegt, aber auch beherrscht und eine Hauptstütze des kirchlichen Systems gewesen war, gewinnt jetzt einerseits aus der erneuten Bekanntschaft mit dem classischen Alterthum, andrerseits aus dem, wenn auch nur erst schüchtern, erwachenden Naturstudium neue Grundlagen, neue Stoffe, eine freiere Richtung, ein erhöhtes Selbstgefühl und vertieftes Wahrheitsstreben: sie schärft die Geister, hellt die Augen, löst die Zungen, spitzt die Federn auch zu Untersuchung und Bekämpfung des kirchlichen Systems, zu reinerer Erkenntnis und Darstellung der christlichen Wahrheit. Die Kirche besaß nicht mehr das Monopol der Bildung und Gelehrsamkeit; ja es stellte sich vielmehr der christlich-kirchlichen eine aus außer- und vorchristlichen Quellen geschöpfte, an den classischen Maßstäben der alten Heiden sich messende, in antiken Formen und Gewändern einhergehende, und mit der Imitation der antik-heidnischen Formen auch vielfach antiken Inhalt und heidnischen Geist imitirende und reproducirende Bildung und Wissenschaft erst friedlich an die Seite, bald aber auch feindlich gegenüber. Aus dem Wiedererwachen der classischen Studien geht die humanistische Geistesrichtung hervor, das Streben nach einer „rein menschlichen", d. h. bloß menschlichen, natürlich-menschlichen, profanen und nahezu paganistischen Bildung, deren Vorbild und Quelle man sieht in der antik-heidnischen Welt, — eine „reine Humanität", die freilich in Gefahr ist, über der Humanität das Christenthum und die christliche Sittlichkeit, über der Form den Gehalt, über der Nachahmung die eigene Production, über der Vergangenheit die geistig-sittlichen Aufgaben der Gegenwart, über dem „Studium" die Wahrheit, über dem Stil das Leben hintanzusetzen, und die sogar, weil sie von christlichem Glauben und christlicher Sitte sich losreißt, nicht selten in die abscheulichste Frivolität, Unsittlichkeit und Roheit versinkt, in eine mit classischem Schein übelverdeckte heidnische Gesinnung, heidnische Ausdrucksweise, heidnisches Leben.

Während aber bei der Mehrzahl der italienischen Humanisten dieser repristinirte Paganismus eben wegen seines religiös-kirchlichen Indifferentismus in gutem Frieden mit dem herrschenden kirchlichen System, mit der hohen geistlichen Aristokratie und dem Papstthum blieb, so geht dagegen in Deutschland die humanistische Richtung wenigstens in einigen ihrer ausgezeichnetsten Vertreter (einem R. Agricola, Joh. Wessel, den Brüdern des gemeinsamen Lebens, Joh. Reuchlin u. a.) einen segensreichen Bund ein mit den religiös-kirchlichen, zum Theil auch mit den politisch-nationalen Reformbestrebungen. Diesen deutschen Humanisten ist es doch nicht bloß um Form und Stil, sondern auch um den Inhalt, um die Sache der Wahrheit und Freiheit zu thun. Sie wagen den Kampf mit allen möglichen Thorheiten der Zeit, insbesondere aber auch mit Aberglauben, Pfaffenthum, mit dem ganzen Heerlager des scholastisch-monachischen Obscurantismus. Sie liefern durch Neubelebung des Sprach-, Schrift- und patristischen Studiums die Grundlagen und Hülfsmittel für eine neue, vom scholastischen Wust gereinigte Theologie und Kirche. So hat der Humanismus — allermeist in Deutschland, aber auch in der Schweiz, in den Niederlanden, in Frankreich, England und anderwärts — durch seine Studienreform der Kirchenreformation vorgearbeitet in zweifacher Weise, negativ durch Bekämpfung des Alten, positiv durch Anbahnung des Neuen: für's erste dadurch, daß er mithilft die Selbstauflösung der mittelalterlichen Schultheologie wie des hierarchischen Kirchensystems, überhaupt die Auflösung der gesammten mittelalterlichen Bildungsform zu vollenden; und fürs andere dadurch, daß er die allgemein wissenschaftlichen Bildungsmittel — sprachliche,

hiſtoriſche, philoſophiſche — zubereitet und darbietet, deren die Reformation zu ihrer eigenen Rechtfertigung wie zur Begründung eines neuen Lehrſyſtems bedurfte. Er hat die alte Bildung untergraben und ſie um allen Credit gebracht, und er hat durch die neue Bildung, die er ſchuf, der Reformation die Waffen zum Kampf und die Werkzeuge zum Neubau bereitet.

Keineswegs aber war der Humanismus weder gewillt noch im Stande, weder die Kirchenreformation —, noch auch nur eine durchgreifende, alle Zweige des Erziehungs-, Unterrichts- und Schulweſens umfaſſende pädagogiſche Reform zu vollbringen. Dazu fehlte es den Humaniſten, wenigſtens in ihrer großen Mehrzahl, theils an der ſittlichen Energie, theils an dem praktiſch-volksthümlichen Sinn und Takt, theils aber beſonders an der religiöſen Vertiefung. Auch ein Reuchlin hat ſeinem Schüler und Neffen, nachdem dieſer in die Bahnen Luthers eingelenkt, nicht mehr zu folgen vermocht. Erasmus, der mehr Liebe zum Frieden als zum Kreuz hatte, iſt von der Sache der evangeliſchen Reformation, nach längerem Schwanken, Coquettiren und Oraculiren, zuerſt vornehm zurück-, dann ihr feindſelig entgegengetreten, weil er für ſein Reich der Wiſſenſchaft, für ſeine gelehrte Muße und für ſeine epikureiſche Behaglichkeit fürchtete. Ulrich von Hutten, der unſtete Ritter und trotzige Humaniſtenpoet, bot zwar Luthern die Hand zum Kampf wider das antichriſtiſche Reich, aber er war bereits ein gebrochener Mann, das beſonnene Schaffen und Bauen war niemals ſeine Sache geweſen, und zum Erzieher und Bildner war er ſelbſt zu wenig erzogen und durchgebildet. Der Humanismus war, wenigſtens von ſich aus, niemals im Stande, ſein Bildungsideal mit dem Erziehungszwecke, den das Chriſtenthum aufſtellt, und mit den von der Kirche dargebotenen Mitteln in klaren Einklang zu bringen (vgl. Palmer, evang. Pädagogik S. 19).

Der Neubau der Schule wie der Kirche konnte hervorgehen nur aus einer Kräftigung und Wiederbelebung des religiöſen Lebens, aus einer Vertiefung des chriſtlichen Geiſtes, aus der Gewiſſensnoth und dem Seligkeitsbedürfnis eines chriſtlichen Gemüthes, das im Evangelium von der ſündenvergebenden Gnade Gottes Wahrheit, Troſt und Frieden für ſich ſelbſt gefunden hat, und das nun von heiligem Eifer und chriſtlichem Mitgefühl brennt, die Wahrheit, den Troſt und Frieden des Evangeliums auch andern, auch dem armen, geiſtig und ſittlich verwahrloſten Volke mitzutheilen. Nicht die doch überwiegend nur formaliſtiſche, intellectualiſtiſche, ethiſch und religiös indifferente, unvolksthümliche, ja geradezu antinationale Bildung des Humanismus, ſondern nur der mit Hülfe der humaniſtiſchen Wiſſenſchaft aus ſeinen urſprünglichen Quellen wieder hergeſtellte und gereinigte Chriſtianismus, das dem Wahrheits-, Gewiſſens- und Seligkeitsbedürfnis des Menſchen gleich ſehr entgegenkommende, dem Volk wie den Gebildeten gleich zugängliche und gleich nothwendige evangeliſche Chriſtenthum, — nicht der halbheidniſche Unglaube, der bei einem Theil der Humaniſten einriß, ſondern nur der lebendige, ſeines Heils in Chriſto gewiße und im ſittlichen Leben ſich bethätigende Glaube konnte die Grundlage werden, auf welcher jener gemeinſame Neubau der Schule und Kirche ſich erhob; und nicht ein wenn auch noch ſo fein gebildeter ſprach- und ſchriftgewandter Doctrinär und Egoiſt wie Erasmus, nicht ein Gelehrtenbund wie der der Reuchliniſten, nicht eine Schaar muthwilliger „Poeten", ſondern nur eine von der evangeliſchen Heilswahrheit innerlich durchdrungene, in der Schule des göttlichen Worts und des Lebens wie in den Schulen menſchlicher Wiſſenſchaft herangebildete und erzogene chriſtliche und zugleich volksthümlich-nationale Perſönlichkeit wie Luther, und mit und neben ihm ein zahlreicher Kreis gleichgeſinnter und ähnlich ausgerüſteter und vorgebildeter Genoſſen und Gehülfen konnten die Werkzeuge ſein, deren der Herr der Kirche und der Leiter der menſchlichen Geſchicke zur Reinigung und Wiederherſtellung des religiöſen und dann auch des ſittlichgeiſtigen Lebens, zur Neubegründung und Förderung

auch des Erziehungs-, Unterrichts- und Schulwesens innerhalb der abendländischen Christenheit sich bediente.

Die Reformatoren des 16. Jahrhunderts, die Leiter wie die Gehülfen bei dem Werke der Kirchenverbesserung, sind alle, fast ohne Ausnahme, aus den Schulen der Humanisten hervorgegangen oder doch von dem Geiste der humanistischen Bildung irgendwie influenzirt: am meisten wohl Melanchthon und Zwingli, aber auch Luther und Calvin, Bugenhagen und Jonas, Oekolampadius und Capito, Bucer und Blarer, Schnepf und Brenz, Johann Heß und Urbanus Rhegius, Farel und Beza, Johann a Lasco und alle die andern. Aber nicht durch den Humanismus sind sie Reformatoren geworden, sondern dadurch, daß sie die in den Schulen der Humanisten erlangte formelle Bildung in den Dienst des Evangeliums stellten und ihr dadurch erst einen realen Inhalt, einen sittlichen Halt und Gehalt, ein festes Ziel und Richtung gaben, während freilich ein andrer Theil der Humanisten entweder von Anfang an der religiösen Bewegung fremd blieb oder später sich derselben entfremdete und entgegensetzte, oder endlich auch, indem er seine skeptisch-rationalistische Auffassung auf den christlichen Lehrbegriff anwandte, in die Bahnen des Sectenprotestantismus (der Antitrinitarier, Socinianer ꝛc.) gerieth.

Theils im Bund mit dem Humanismus, theils im Kampf mit demselben ist die Kirchenreformation vollbracht worden, — dadurch, daß dem unchristlichen oder unevangelischen Humanismus ein evangelisch-christlicher Humanismus, eine evangelisch-protestantische Bildung und Wissenschaft, — daß aber ebenso auch einem gegen Bildung und Wissenschaft gleichgültigen oder gar feindseligen, fanatisch-radicalen und enthusiastischen Sectenprotestantismus, wie er in den Schwarmgeistern und Wiedertäufern auftrat, ein auf der Höhe der damaligen Bildung und Wissenschaft stehender, alle Schätze und Mittel heiliger wie profaner Wissenschaft sich zu nutze machender und alles in den Dienst Christi und des Evangeliums stellender, besonnen reformirender und bauender Protestantismus sich gegenüberstellte. Unter den vielen Gefahren, von welchen das Werk der Kirchenreformation gleich in seinen Anfängen wie in seinem späteren Fortgange bedroht war, lag nicht die geringste in der doppelten Versuchung, entweder einem bildungsfeindlichen religiösen Fanatismus, oder aber einer die Fundamente des Christenthums antastenden Aufklärung sich hinzugeben, einer pietas und theologia indocta oder einer humanitas impia und ἄθεος. Eben diese beiden Klippen sind es, wovor die protestantischen Kirchen- und Schulmänner des Reformationszeitalters, insbesondere Melanchthon, so unzähligemal warnen. Im Gegensatz gegen beide Einseitigkeiten erkannten sie es vielmehr als ihre Aufgabe, jenen Bund zwischen Christianismus und Humanismus, jene Synthese des intellectuellen, ethischen und religiösen Factors zu gewinnen und festzuhalten, welche allein im Stande war, das Fundament einer gedeihlichen Kirchenreform und Schulreform zu werden.

So hat die Bildungsreform des Humanismus der evangelischen Kirchenreformation vorgearbeitet. Aber die Kirchenreformation mußte nun auch zur Schulreform, zur Reform des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens führen. Jene bedurfte dieser um ihrer selbst willen, zur Erreichung ihrer eigenen Zwecke.

Hatten ja schon zu Anfang des 16. Jahrhunderts hellblickende Kirchenmänner, wie jener Basler Bischof Christoph von Uttenheim (Herzog, Oecolampad I., S. 50; Palmer, ev. Pädagogik S. 19) es ausgesprochen: die Reformation müße bei den Kindern angefangen werden. Und nicht etwa bloß eine äußerliche politische Berechnung war es, was hiebei die Reformatoren leitete, — nicht bloß die verständige Reflexion, daß demjenigen die Zukunft gehört, der es versteht die Jugend und Jugendbildung in seine Hand zu bekommen, — daß hier der Hebel eingesetzt werden müße, um das päpstliche System aus den Angeln zu heben. Die Motive lagen tiefer. Wohl erkannten Luther und seine Mitreformatoren, daß „ihre Sache nur durch Bildung des

Volks auf die Dauer gesichert werden könne" (Niemeyer, Grundſ. der Erz. 9. Ausg., Bd. III, S. 5). Aber dieſe gewiß richtige Erkenntnis hat ihren tieferen Grund in dem Weſen des evangeliſchen Chriſtenthums ſelbſt oder in dem evangeliſchen Begriff des Glaubens, der, obwohl ſeinem Hauptmerkmal nach fiducia d. h. vertrauensvolle Hingabe an die in Chriſto geoffenbarte Gottesgnade, doch nothwendig vorausſetzt eine gewiße notitia d. h. ein Wiſſen um die göttliche Gnadenoffenbarung, und nothwendig fordert die nova obedientia oder die Heiligung des Willens und Lebens, und der daher in dem Menſchen gar nicht zu Stande kommen kann ohne ein gewißes Maß chriſtlicher Erkenntnis, worin er unterwieſen, und ohne die ſittliche Zucht und Gewöhnung des Willens, wozu er erzogen ſein muß. Aus keinem anderen Grunde haben die Reformatoren die Erziehung und Jugendbildung zu einem Hauptgegenſtand ihrer Fürſorge gemacht, als deßwegen, weil der Heilsglauben, den das Evangelium fordert, ſich nothwendig gründen muß auf die Erkenntnis der in Chriſto geoffenbarten, in der heiligen Schrift urkundlich niedergelegten Heilswahrheit, und weil dieſer Glauben ſich nothwendig erweiſen muß in dem chriſtlichen Heiligungsleben; um aber zum Glauben, zur Glaubenserkenntnis und zum Glaubensleben zu gelangen, bedarf das in Sünden geborene, aber auch in der Taufe wiedergeborene Chriſtenkind beides: Unterweiſung und Erziehung, die Zucht der Wahrheit und die Zucht der Liebe, und daß beides jedem in ihrem Schoße geborenen und getauften Chriſtenkinde zu Theil werde, dafür zu ſorgen iſt Pflicht der ganzen chriſtlichen Gemeinſchaft, weil es der Wille Gottes und Jeſu Chriſti iſt, daß allen Menſchen geholfen werde und daß alle zur Erkenntnis der Wahrheit kommen.

So war es alſo nicht politiſche oder kirchenpolitiſche Berechnung, ſondern das tiefſte Gefühl religiös-ſittlicher Verpflichtung, das die Reformatoren bewog, dem Erziehungs-, Unterrichts- und Schulweſen ihre Fürſorge zuzuwenden und dieſe Fürſorge anderen ans Herz zu legen. Sie glaubten das Gott, Chriſto, den Brüdern ſchuldig zu ſein, wie ja Luther gleich in ſeiner pädagogiſchen Grundſchrift es ausſpricht, wenn er die Erziehung der Jugend eine ernſte und große Sache nennt, da Chriſto und aller Welt viel an liegt.

Es iſt aber näher wieder ein dreifaches — ein religiöſes, ein kirchliches und ein ethiſch-menſchliches — Motiv, das hiebei zuſammenwirkt: ein religiöſes d. h. die Sorge für das Heil der einzelnen Seelen, ein kirchliches d. h. die Sorge für den Beſtand der evangeliſch-chriſtlichen Gemeinſchaft, und ein ethiſches d. h. die Sorge für die Wohlfahrt der menſchlich-bürgerlichen Geſellſchaft.

Wenn jeder Menſch — infolge der allgemein menſchlichen Erlöſungsbedürftigkeit, aber auch des allumfaſſenden göttlichen Erlöſungsrathſchluſſes — die höchſte Aufgabe hat, ſelbſt für ſeiner Seele Seligkeit zu ſorgen; wenn jeder Chriſt — vermöge des allgemeinen Prieſterthums aller Gläubigen — einen freien Zutritt hat zu der in Chriſto erſchienenen Gnade Gottes, ebendarum aber auch zu den von Gott verordneten Gnadenmitteln, zu der Wahrheitsquelle des göttlichen Wortes und zum Gebrauch der von Chriſto geſtifteten Sacramente; wenn endlich jeder Chriſtenmenſch auch die Pflicht hat, die ihm dargebotene göttliche Gnade im Glauben zu ergreifen, und auf Grund dieſes Glaubens ſein ſittliches Leben zu geſtalten nach der Regel des göttlichen Wortes: ſo muß es auch Wille Gottes — und ſo muß es auch Gegenſtand der pflichtmäßigen Fürſorge für alle mündigen und handlungsfähigen Chriſten ſein, daß allen, daß insbeſondere auch ſchon dem heranwachſenden Geſchlecht dasjenige Maß chriſtlicher Unterweiſung und chriſtlicher Zucht zu Theil werde, deſſen jeder bedarf, um zum Glauben, zur Glaubenserkenntnis und zum Glaubensleben zu gelangen, um zur ſelbſtändigen Ausübung ſeines evangeliſchen Chriſtenrechts und ſeiner Chriſtenpflicht befähigt zu ſein.

Aber nicht bloß die Fürſorge für das Seelenheil des Einzelnen fordert ſolches, ſondern auch der Beſtand der chriſtlichen Gemeinſchaft: zu dem religiöſen kommt

das kirchliche Interesse. Die Kirche, die ja nach evangelischem Begriff nicht Anstalt ist, sondern Gemeinschaft (s. den Artikel Kirche, Band IV, S. 1 ff), näher congregatio sanctorum s. vere credentium, in qua evangelium recte docetur et rite administrantur sacramenta, die von Christo gestiftete, mit der Verkündigung des göttlichen Wortes, mit der stiftungsgemäßen Verwaltung der Sacramente, mit Uebung christlicher Zucht und Seelsorge beauftragte christliche Heilsgemeinschaft, bedarf zu diesem Zwecke theils gewißer aus dem Worte Gottes zu schöpfender Lehr-, Lebens- und Cultusordnungen, theils ordnungsmäßig berufener und für diesen Beruf vorgebildeter Diener, eines mit allen Mitteln theologischer und allgemeiner Wissenschaft ausgerüsteten, frommen, beredten und sittlich tüchtigen Lehrer- und Prediger-, Schulmänner- und Theologenstandes. Wie jeder einzelne evangelische Christ der christlichen Unterweisung und Erziehung, so bedarf die evangelische Kirche als Ganzes der Wissenschaft, der theologischen zunächst, aber auch der philologischen, philosophischen, historischen und anderer Hülfswissenschaften, und sie bedarf eben daher der wissenschaftlichen Bildungsanstalten oder Schulen, der Universitäten sowohl, die nach reformatorischer Anschauung ihre Hauptaufgabe in der Pflege des theologischen, näher des Bibelstudiums, haben, als der für die Universität vorbildenden Gelehrtenschulen, der Lateinschulen und Gymnasien, deren Hauptziel nach den reformatorischen Schulmännern die docta et eloquens pietas.

Diese zwei Gesichtspuncte — das Bedürfnis einer gemein christlichen Volksunterweisung und das der wissenschaftlichen Heranbildung von Predigern und Lehrern für den Dienst der Kirche — waren es, wie die ganze pädagogische Literatur des Reformationszeitalters, insbesondere sämmtliche reformatorische Kirchen- und Schulordnungen zeigen, zuerst und hauptsächlich, wodurch die Reformatoren veranlaßt wurden, eben vom Standpunct ihrer religiös-kirchlichen Aufgabe aus und im Interesse der Durchführung und Befestigung der evangelischen Reformation, dem Unterrichts-, Erziehungs- und Schulwesen ihre Aufmerksamkeit zuzuwenden. Aus dem ersten, dem religiösen Motiv, gieng, wie wir sehen werden, vorzugsweise ihre Sorge für die häusliche Erziehung wie für den kirchlichen Katechismusunterricht und weiterhin die Sorge für Gründung von Volksschulen, deutschen Knaben- und Mädchenschulen hervor; das zweite, das religiös-kirchliche Motiv, trieb zur Gründung und Verbesserung von Hochschulen und Gelehrtenschulen.

Mit beiden verband sich aber sofort noch ein drittes — ethisch-humanes oder ethisch-sociales — Motiv. Wie das evangelische Christenthum überhaupt zu den ethisch-humanen Gütern und Lebenskreisen sich nicht gleichgültig oder gar gegensätzlich verhält, sondern auch in ihnen Gaben und Ordnungen Gottes anerkennt, wie ihm jede edle Wissenschaft oder Kunst eine Gabe Gottes, jeder gottgefällige menschliche Lebensberuf ein Dienst Gottes ist: so erkennen die reformatorischen Kirchen- und Schulmänner, die ja als solche zugleich echt christliche Volksmänner, Patrioten und Menschenfreunde waren, auch auf pädagogischem Gebiete nicht bloß in der Erziehung für das Himmelreich und nicht bloß in der theologischen Berufsbildung, sondern auch in der Erziehung des Menschen zum Menschen, in der Heranbildung für die Zwecke des häuslichen, bürgerlichen, allgemein menschlichen Lebens, in jeder Art von weltlicher Berufsbildung ein wohlberechtigtes, wenn auch freilich dem höchsten und absoluten Ziel und Gut untergeordnetes, relatives Bildungsziel und in der Fürsorge dafür eine heilige Pflicht des christlichen Gemeinlebens.

Dies sind die Motive, wodurch sich die Reformatoren der Kirche berechtigt und berufen fühlten, ohne aus ihrem religiös-kirchlichen Berufskreis herauszutreten, auch zugleich der Reform des Erziehungs-, Unterrichts- und Schulwesens im weitesten Umfang sich anzunehmen. Je mehr sie selbst in ihrem eigenen persönlichen Entwicklungsgang die Unvollkommenheit des bisherigen Erziehungs-, Unterrichts- und Schulwesens, zum Theil aus bitterster Erfahrung, kennen gelernt, je mehr sie aber doch auch wieder an sich selbst die bildende und erziehende Kraft des göttlichen Wortes und

den relativen Werth weltlich-humaner Bildung verspürt hatten: desto mehr drang sich ihnen dann auch in ihrem reformatorischen Wirken die Ueberzeugung auf, daß die Kirchenreform nur mittelst der Schulreform durchgeführt und befestigt werden, daß aber auch eine gedeihliche Reform des Erziehungs-, Unterrichts- und Schulwesens nur auf Grund der evangelisch-protestantischen Principien bewerkstelligt werden könne.

So sind die Reformatoren der Kirche theils mittelbar theils unmittelbar auch Reformatoren der Schule, des Unterrichts- und Erziehungswesens geworden. Sie sind beides geworden nicht auf dem Wege der Theorie, sondern auf dem der Praxis, — nicht infolge einer äußerlichen Reflexion, sondern geleitet von einem inneren Drang, im Dienste ihres göttlichen Berufs und aus herzlicher Liebe zu dem Volk und der Jugend; sie sind es geworden nicht etwa bloß durch einzelne Worte, Schriften, Rathschläge oder Handlungen, sondern durch ihr gesammtes Wirken und Schaffen und vor allem dadurch, daß die reformatorischen Ideen und Principien, die sie aussprachen, in ihnen selbst eine persönliche Gestalt gewannen, daß in ihnen selbst jene protestantische Synthese des religiösen, des ethischen und des intellectuellen Factors, jener Bund des Humanismus und Christianismus, jene sapiens et eloquens pietas, worin sie den finis studiorum erkannten, lebendige Verwirklichung gewonnen hat. Martin Luther vor allen, der religiöse und volksthümliche Heros des deutschen Volkes, der schöpferische Genius, der Herold und Vorkämpfer der deutschen Reformation, die persönliche Incarnation des evangelischen Protestantismus; dann als zweiter mit und neben ihm Philipp Melanchthon, der christliche Humanist aus Reuchlins Schule, der praeceptor Germaniae, der treue παραστάτης Luthers, sein Gehülfe und seine Ergänzung, die verkörperte christliche humanitas; — aber auch Ulrich Zwingli, der humanistisch gebildete evangelische Prediger und christliche Volksmann Zürichs, der Hauptreformator der deutschen Schweiz, — und der diesem geistig noch überlegene Reformator der französischen Schweiz, Johann Calvin, der größte Theolog und Organisator der reformirten Kirche, der theokratische Dictator Genfs; und neben diesen vier Häuptern und Führern der Reformation jene ganze Zahl von Genossen, Gehülfen und Schülern, die ihnen bei dem Werke der Schulreform wie bei dem der Kirchenreform zur Seite standen, und die theils zur Verbreitung, theils zur theoretischen oder praktischen Ausgestaltung und Durchführung der reformatorischen Ideen in Kirche und Schule hülfreiche Hand leisteten, bei aller Verschiedenheit des Talents und Temperaments, der Bildung und Lebensführung, der Geistesart und des Charakters, des wissenschaftlichen und theologischen Standpunctes, der Lebens- und Berufsstellung, der nationalen und localen Umgebung — sie sind doch alle darin eins, daß sie nur jene religiösen, ethischen und pädagogischen Principien der Reformation und des Protestantismus, und insbesondere das reformatorische Bildungsideal der christlichen Humanität, der sapiens et eloquens pietas, in mannigfaltigster individueller Ausprägung und gradueller Abstufung persönlich darzustellen und durch Wort und That zu verwirklichen gesucht haben.

Den äußeren und inneren Gang der Reformationsgeschichte im einzelnen zu erzählen, kann hier nicht unsere Aufgabe sein. Wir verweisen hiefür auf die bekannten reformationsgeschichtlichen, sowie die allgemeinen welt- und kirchengeschichtlichen Werke: vgl. insbesondere Marheineke, Geschichte der deutschen Reformation 2. Aufl. 1831 ff. 4 Bde. — Hagenbach, Vorlesungen über Wesen und Geschichte der Ref. 1854—57. 6 Theile. — Ranke, deutsche Geschichte im Zeitalter der Ref. Neueste Jubelausg. 1867 ff. 5 Bände. — Merle d'Aubigné, histoire de la reformation du 16 Siècle. 4 éd. 1861 ff. — Leben und ausgewählte Schriften der Väter und Begründer der lutherischen Kirche. Elberfeld, 1861 ff. 8 B. Leben und ausgewählte Schriften der Väter und Begründer der reformirten Kirche. Elberfeld, 1857 ff. 10 B. — Gieseler, Kirchengeschichte. Bd. III. 1840. — Riedner, Lehrb. der K-G. 1866. S. 589 ff. — Kurz, Lehrb. der K-G. 5. Aufl. 1863. S. 399 ff. — Hase, Kirchengeschichte. 9. Aufl. 1867. S. 370 ff., wo auch eine reichhaltige Uebersicht über die einschlägigen Quellen und Bearbeitungen

gegeben ist. Außerdem nenne ich noch als die beiden neuesten Darstellungen der Reformationsgeschichte vom theologischen Gesichtspuncte aus J. Köstlins Artikel „Reformation" in Herzogs theol. Realenc. Ergänzungsbd. II, S. 440 ff. und Dorner, Gesch. der protest. Theologie, 1866, S. 77 ff.; endlich als gegnerische Darstellung: Döllinger, die Reformation, ihre innere Entwicklung und ihre Wirkungen. Regensburg 1846 ff. 1852 ff. 3 Bände, wo insbes. Bd. I, S. 410 ff. zu vergleichen.

Wie die Reformation selbst, so haben auch ihre pädagogischen Ideen und Wirkungen nicht auf einmal, sondern nur allmählich, durch einen vielgestaltigen inneren und äußeren Entwicklungsproceß und nur in stetem Kampf und Gegensatz gegen die entgegenstehenden Ideen und Mächte sich ausgestaltet. Und ferner ist, trotz der Einheit des Princips, doch die praktische Verwirklichung der pädagogischen wie der kirchlichen Reformideen nicht überall dieselbe gewesen, sondern diese hat sich in den verschiedenen von der Reformation berührten Ländern aus inneren und äußeren Gründen, unter nationalen, territorialen, politischen, culturhistorischen und besonders persönlichen Einflüssen, in sehr verschiedener Weise modificirt: anders in Deutschland, dem Stammland der Reformation und dem Land, wo diese insbesondere auch ihre pädagogischen Einflüsse am stärksten und nachhaltigsten geltend gemacht hat; anders in der Schweiz, der deutschen und französischen, dem Stammland der reformirten Kirche; anders wieder in den verschiedenen Verbreitungsgebieten theils der deutschen, theils der schweizerischen Reformation, in dem lutherischen Norden — Schweden, Norwegen, Dänemark, Preußen und den deutsch-russischen Ostseeprovinzen; anders in dem reformirten Westen Europas (Niederlande, Frankreich, England, Schottland), oder wo, wie in Ungarn, Siebenbürgen, Polen ꝛc. verschiedene Confessionen neben einander bestanden; anders da, wo die Reformation theils in der lutherischen, theils in der calvinischen Form zur Durchführung gelangt ist, oder wo sie nur bei einer verfolgten oder höchstens geduldeten Minorität oder Diaspora gegenüber von einer katholischen Majorität sich behauptet, oder auch nach kurzem Anfang wieder ganz ist verdrängt worden, wie besonders in den beiden südeuropäisch-romanischen Ländern, Italien und Spanien, wo die gänzliche Wiederausrottung reformatorischer Regungen besonders auch deswegen gelang, weil es dort an dem soliden Unterbau einer christlichen Volksbildung und Volkserziehung fehlte. — Ueber diese territorialen Verschiedenheiten in der Durchführung der reformatorischen Ideen auf dem Gebiete des Schulwesens vergleiche man die einzelnen betreffenden historisch-statistischen Artikel dieser Encyklopädie z. B. Braunschweig I, 738. Frankreich II, 446. Freie Städte II, 511 ff. Großbritannien III, S. 81 ff. Hannover III, 267 ff. Hessen III, 581. Hansestädte III, 662 ff. Holland III, 558 ff. Lippe IV, 421. Mecklenburg IV, 628, 636. Nassau V, 28. Oesterreich V, 242 ff. 355. 521. Preußen VI, bes. S. 160, 192, 267, 329. Aber auch die pädagogischen Ansichten und Arbeiten der einzelnen Reformatoren und Schulmänner des Reformationszeitalters haben wir hier nicht im Detail darzustellen, da diese Aufgabe bereits in einer Reihe von historischbiographischen Specialartikeln gelöst ist oder noch gelöst werden wird: vgl. besonders die Artikel: Luther, Melanchthon, Bugenhagen, Calvin, Zwingli, Kämmerer, Sturm, Neander, Trotzendorf u. a. Endlich sind für verschiedene hier in Betracht kommende Detailfragen noch viele andere Artikel dieser Enc. zu vergleichen; so vor allem der das Wesentliche bereits enthaltende Artikel „Geschichte der Pädagogik" Bd. V, S. 766 ff; ferner die Specialartikel Bachanten, Bibel, Bibellesen, Bildungsideal, Classische Studien, deutsche Sprache, dramatische Aufführungen, Erbsünde, Errichtung und Erhaltung der Schulen, Erzieher, Fürstenschulen, Gelehrtenschulwesen, Gesang, Gesangbuch, Gymnasium, Hausgottesdienst, Hebräische Sprache, Humanismus, Jesuiten, Kirche, Klosterschulen, Lateinschulen, Modisten, Mädchenschulen, Philologie u. a., kurz, es wird kaum einen bedeutenden Artikel, seis aus der systematischen Pädagogik oder

aus der neueren Geſchichte der Pädagogik geben, der nicht auf die pädagogiſchen Anſchauungen und Leiſtungen des Reformationszeitalters Rückſicht zu nehmen hätte.

Hier haben wir nur aus zahlreichen Einzeluntersuchungen das allgemeine Reſultat zu ziehen und die Geſammtbedeutung der Reformation für das Gebiet des Erziehungs-, Unterrichts- und Schulweſens unter einige Hauptgeſichtspuncte zuſammenzufaſſen. Und da ſcheint es uns ein Dreifaches zu ſein, worein wir die pädagogiſche Bedeutung der Reformation zu ſetzen haben:

A. Sie hat das Recht jedes Chriſtenmenſchen auf ſittlich-religiöſe Erziehung und intellectuelle Ausbildung, ſowie die jenem Recht entſprechende Pflicht der chriſtlichen Gemeinſchaft — der Familie, bürgerlichen Gemeinde, des Staats, der Kirche — zur Fürſorge für die Erziehung und Bildung ihrer Angehörigen ins hellſte Licht geſtellt.

B. Sie hat das allein berechtigte und abſolut berechtigte Ziel chriſtlich-humaner Erziehung und Bildung, Erziehung zur chriſtlich-ſittlichen Perſönlichkeit oder Tüchtigmachung zum Reiche Gottes, mit einem Wort: das gottmenſchliche Bildungsideal des Chriſtenthums klar erkannt und für alle Zeit feſtgeſtellt.

C. Sie hat zur Erfüllung jener Pflicht und zur Erreichung dieſes Ziels Wege und Mittel zu ſchaffen geſucht, und zwar 1) durch Fürſorge für geiſtig und ſittlich tüchtige Erzieher und Lehrer, 2) durch Beſchaffung zweckmäßiger Erziehungs- und Bildungsmittel, Quellen, Methoden, Hülfsmittel, 3) durch Errichtung und Verbeſſerung zahlreicher, für die verſchiedenen Stufen und Zwecke des Unterrichts und der Erziehung nöthiger Anſtalten; denn ſie hat insbeſondere a) die Univerſitäten befreit, b) die Mittelſchule (Gymnaſium, Lateinſchule) organiſirt, und c) die Volksſchule ins Leben gerufen.

Dieſe Puncte ſind es, die wir im Folgenden noch näher zu begründen haben, unter ſteter Rückbeziehung auf die in den genannten Specialartikeln gegebenen weiteren Ausführungen.

A. Ein Recht des einzelnen Individuums auf chriſtliche Erziehung und Unterweiſung (vgl. hiezu den Artikel Erziehungspflicht und Erziehungsrecht Bd. II, S. 283 ff.: was dort von dem Chriſtenthume geſagt iſt, gilt doch vorzugsweiſe von dem evangeliſchen Chriſtenthum der Reformation) kennt die katholiſche Anſchauung nicht, und darum auch keine Pflicht der Kirche, für Unterricht und Erziehung aller ihrer einzelnen Glieder zu ſorgen. Die Kirche iſt dort höchſtes Gut, höchſter Lebens- und darum auch höchſter Bildungszweck; die Schule wie die Familie daher nur Mittel, um die Jugend für den Gehorſam der Kirche und für den Dienſt der Kirche zu erziehen. Der Einzelne iſt Object der kirchlichen Erziehungsthätigkeit eben nur ſoweit, als die Kirche um ihrer Zwecke willen ein Intereſſe an ihm hat (ſ. d. Art. Mittelalterliches Schulweſen, Bd. IV, S. 787 ff; Geſchichte der Pädagogik, Bd. V, S. 758 ff.). So hat die katholiſche Kirche des Mittelalters, eben weil ihr die Kirche alles iſt — Bildungszweck, Bildungsanſtalt, Bildungsmittel und Bildungsſchranke, — und weil ihr das einzelne Individuum nichts iſt als Mittel zum Zweck und Object ihrer Beherrſchung, die intellectuelle und ſittliche Bildung und Erziehung der chriſtlichen Völker bald gepflegt, bald verwahrlost, bald gefördert, bald gehemmt, ſoweit eben beides in ihrem Intereſſe lag, in ihr Syſtem paßte, der Kirche d. h. dem Klerus und der Hierarchie diente. Das eben iſt ja die Stärke und Schwäche des katholiſchen Syſtems, dies das Geheimnis der katholiſchen Pädagogik vor und nach der Reformation, daß ihr alles Mittel iſt für jenen einen Zweck: die Wiſſenſchaft, die ſie treibt und lehrt, und die Unwiſſenheit, die ſie hegt oder fördert, Glauben und Aberglauben, Bildung und Barbarei, die ſtrengſte Zucht, die ſie übt, wie die Zuchtloſigkeit, die ſie offen oder insgeheim duldet, — omnia in majorem Dei i. e. ecclesiae gloriam.

Dem Kirchenchriſtenthum des katholiſchen Syſtems tritt in der Reformation das

erneute evangelische Christenthum gegenüber. Hier ist nicht die Anstalt, sondern die Person, nicht das System, sondern der Mensch, nicht die Glorie der äußern Kirche, sondern das Heil der einzelnen Seele Ziel und Zweck alles kirchlichen Handelns. Die Kirche aber ist nichts für sich neben oder über den Einzelnen, sondern sie ist die Gemeinschaft der Gläubigen in Christo ihrem Haupt, die communio s. congregatio sanctorum s. vere credentium. Hervorgegangen aus dem persönlichen Heilsverlangen und der persönlichen Heilsgewißheit, und zugleich aus dem barmherzigen Mitgefühl der christlichen Liebe für den Jammer des unwissenden, gedrückten und misleiteten Volks will die Reformation nichts anderes, als was das Christenthum selbst will, was Christus wollte, daß allen geholfen werde, daß alle zur Erkenntnis der Wahrheit, zum Frieden mit Gott, zur Theilnahme am Reiche Gottes kommen. Jeder Mensch als Mensch bedarf der göttlichen Gnade um der Allgemeinheit der menschlichen Sünde willen; jeder für seine Person hat aber auch einen freien Zutritt zu dieser Gnade, den ihm die Kirche weder eröffnen, noch sperren kann, weil alle nach dem Bilde Gottes geschaffen sind, weil Christus für alle gestorben ist, weil das Wort Gottes allen Gnade anbietet unter der einzigen Bedingung des Glaubens; jeder für seine Person hat aber endlich auch die Pflicht, seinen Glauben an Christum und seinen Dank für die göttliche Gnade zu beweisen durch die Heiligung des Lebens, durch Treue im himmlischen wie im irdischen Beruf, durch gewissenhafte Sorge für das eigene Seelenheil wie für das Seelenheil derer, die ihm befohlen sind. So tritt auf allen Puncten des protestantischen Lehrsystems der unendliche Werth der menschlichen Persönlichkeit, die unendliche Berechtigung, aber auch die unendliche Verpflichtung und Verantwortlichkeit der einzelnen Menschenseele hervor. Jeder Mensch als solcher hat ein Recht, aber auch die Pflicht, durch die von Gott in Christo dargebotenen Mittel des Wortes und der Sacramente zu Christo und durch Christum zu Gott und zum göttlichen Leben zu kommen; und da das Organ und die Bedingung für die Erlangung der Gnade und für die Wirksamkeit der Gnadenmittel eben der Glaube ist, so hat also jeder Mensch auch ein Recht darauf, im Glauben unterwiesen, zum christlichen Glauben und Leben erzogen und dadurch in den Stand gesetzt zu werden, sich selbst für seine Person aus dem Worte Gottes zu erbauen, und so das zu werden, was jeder Mensch nach Gottes Willen werden soll, ein Christ, ein Kind Gottes, ein Bürger des Reiches Gottes, ein Erbe des Lebens. Dazu bedarf aber der Einzelne theils der Erziehung seines Willens, theils der Weckung seines Verständnisses, theils der Mittheilung derjenigen Vorkenntnisse, die zum fruchtbaren Hören, Lesen, Verstehen des göttlichen Wortes und zur richtigen Anwendung desselben auf die verschiedenen Verhältnisse und Aufgaben des Lebens erforderlich sind.

So folgt aus dem protestantischen Heilsprincip, wie es die Reformation aufgestellt hat, das Recht eines jeden Menschen auf christliche Erziehung und Unterweisung, und die diesem Rechte correspondirende Pflicht der christlichen Gemeinschaft, für die christliche Erziehung und Unterweisung ihrer Glieder, ebendaher aber auch für die Heranbildung eines christlichen und berufstüchtigen Lehrer-, Prediger- und Beamtenstandes mit allen ihr hiefür zu Gebot stehenden Mitteln Sorge zu tragen.

Dies ist das Thema, das in unendlichen Wiederholungen und Variationen durch alle pädagogischen Erörterungen der Reformatoren, durch Luthers Sendschreiben an die Rathsherren aller Städte deutschen Landes, durch seine Vorreden zu den beiden Katechismen, durch seine Erörterungen über das vierte Gebot, seine Predigten und Aussprüche über Kindererziehung u. s. w., namentlich aber durch die Vorreden fast aller evangelischen Schulordnungen hindurchklingt. Feierlich anerkannt wird dieses Recht des Kindes auf christliche Erziehung, und diese Erziehungspflicht der christlichen Gemeinschaft gegenüber von jedem ihrer Angehörigen durch die christliche Kindertaufe. Diese erscheint daher den Reformatoren nicht bloß als dogmatisch-kirchliches, sondern vorzugsweise auch als pädagogisches Postulat. Wenn gleich Luther die bei den böh-

miſchen Brüdern ihm begegnende Vorſtellung, daß man die Kinder auf den zukünftigen Glauben taufe, den ſie haben werden, wenn ſie zur Vernunft kommen, nicht gelten laſſen will (ſ. Köſtlin, Luthers Theologie II, S. 92); ſo ſpricht er es doch ebenſo entſchieden aus, daß ohne Glauben die Taufe ein nacktes und unwirkſames Zeichen bleibe, daß alſo die Segenswirkung der Taufe abhängig ſei von dem dieſelbe aneignenden Glauben. Auf Grund der im Taufſacrament kraft des göttlichen Verheißungswortes objectiv dargereichten Gnade Gottes ſoll der perſönliche Glauben und das Glaubensleben des Getauften ſich erbauen. Daß dies geſchehe, daß aus dem in der Taufe gelegten Grund der Glaube auch wirklich erwachſe, dazu hat nun eben die chriſtliche Erziehung und Unterweiſung mit zu helfen. So ruht nach evangeliſcher Anſicht im Grunde die ganze pädagogiſche Arbeit des chriſtlichen Erziehers (der Familie, der Schule, der Kirche) auf der Kindertaufe: ſie legt ihm die Pflicht auf, daß und wie er erziehen ſoll; ſie giebt aber auch ſeiner Arbeit die nöthige Baſis und die Ausſicht auf Erfolg.

Ebendarum haben ja auch die kirchlichen Reformatoren alle, Luther und Melanchthon wie Zwingli und Calvin, im Gegenſatz gegen die wiedertäuferiſchen und ſchwärmeriſchen Secten ſo großes Gewicht gelegt auf die Beibehaltung der Kindertaufe: ſie ſehen in dieſer nicht bloß einen ſchönen und wohlberechtigten Brauch, ſondern auch ein unentbehrliches Mittel zur Erhaltung der Continuität der Kirche, die nothwendige Grundlage aller chriſtlichen Erziehung. Unter allen Reformatoren iſt es wohl am meiſten Bugenhagen, der große Kirchen- und Schulenorganiſator des nördlichen Deutſchlands, der dieſen Punct hervorgehoben hat. Mit ſeiner tiefen Einſicht in die Bedürfniſſe des Volkslebens hat er die Verpflichtung zu chriſtlicher Erziehung der Jugend und zur Errichtung von Schulen ganz unmittelbar an die Kindertaufe angeknüpft, die ihren vollen Werth erſt durch den daran ſich anſchließenden Unterricht gewinnt. Ebendaher wird von ihm die Pflicht chriſtlicher Kindererziehung für Eltern und Obrigkeiten als eine von Gott gebotene, bei der Taufe der Kinder feierlich übernommene ſo nachdrücklich eingeſchärft und die Anbahnung einer allgemeinen, auch die Dörfer umfaſſenden, unter Inſpection der geiſtlichen und weltlichen Obrigkeiten ſtehenden Volksunterrichts als nothwendige Conſequenz und Vorausſetzung der evangeliſchen Kirchenreformation hingeſtellt (ſ. H. Kämmel in dem Artikel Bugenhagen Bd. I, S. 749 und die übrige dort citirte Literatur, wozu jetzt noch kommt K. A. T. Vogt, Johannes Bugenhagen Pomeranus in Leben und ausgewählte Schriften der Väter und Begründer der lutheriſchen Kirche Theil IV. Elberfeld, 1867, ſowie Meurer, Leben der Altväter der lutheriſchen Kirche, Bd. II, Leipzig, 1862).

Aehnliche Gedanken über die Kindertaufe als die Grundlage chriſtlicher Erziehung ſpricht aber — bei aller Verſchiedenheit ſeines Sacramentsbegriffs — auch Zwingli aus. Die Kindertaufe wie die altteſtamentliche Beſchneidung iſt ihm ein Zeichen des Volkes Gottes: beide verpflichten dazu, daß die, welche dem wahren Gott vertrauen, auch ihre Kinder zur Erkenntnis Gottes und zum Anhangen an Gott ziehen; ja eben darin beſteht das Hauptmotiv, weshalb Kinder getauft werden ſollen: damit wir alle in der chriſtlichen Lehre unterrichtet, damit die Kinder genöthigt werden, von Jugend auf chriſtlich zu leben, die Eltern aber ihre Kinder chriſtlich zu erziehen (ſ. die Schrift Zwinglis von Tauf, Widertauf und Kindertauf in der Ausg. von Schuler und Schultheiß II, a. S. 280, 300).

Jenem Recht eines jeden Chriſtenmenſchen auf chriſtliche Erziehung und Unterweiſung, das auch dem Kinde ſchon kraft der Gottebenbildlichkeit, der allgemeinen Erlöſungsbedürftigkeit und des allgemeinen göttlichen Erlöſungswillens angeboren und das in der Taufe von Seiten der Kirche förmlich anerkannt und verſiegelt iſt, entſpricht nun aber die Pflicht der chriſtlichen Gemeinſchaft, der gemeinen Chriſtenheit auf Erden, für die Erfüllung jener Forderung durch die geeigneten Organe, durch Pflege chriſtlicher Familienerziehung wie durch Errichtung, Erhaltung und Verbeſſerung von chriſtlichen Schulen Sorge zu tragen. „Chriſto ſelbſt und aller Welt iſt,“ wie

Digitized by Google

Luther ſagt, viel daran gelegen, daß dem jungen Volk gerathen und geholfen werde; ja es iſt geradezu die „Pflicht aller Erwachſenen, daß ſie des jungen Volkes ſich annehmen.“ (Luther in dem Sendſchreiben an die Rathsherren aller Städte deutſchen Landes, daß ſie chriſtliche Schulen aufrichten und halten ſollen, Wittenberg, 1524. 4. lateiniſch überſetzt von Vinc. Opſopäus u. d. T. de constitnendis scholis Martini Lntheri liber, donatus latinitati mit Vorrede von Ph. Melanchthon, Hagenau, 1524.) Gerade dieſes Sendſchreiben iſt ja (neben dem vorangehenden v. J. 1520 an den chriſtlichen Adel deutſcher Nation von des chriſtlichen Standes Beſſerung) die erſte große reformatoriſche That Luthers auf dem Gebiete des Unterrichts- und Schulweſens, ein mächtiger Weckruf an ſchlafende Gewiſſen, der große Stiftungsbrief keineswegs bloß für die Gelehrtenſchule (Heiland, die Aufgabe des evangel. Gymnaſiums S. 68), ſondern für das evangeliſche Schul- und Erziehungsweſen überhaupt. Es iſt das hohe, in der ganzen Geſchichte der menſchlichen Geſellſchaft wie in der Geſchichte der Pädagogik epochemachende Verdienſt der Reformatoren und in erſter Linie Luthers, daß ſie die Erziehungspflicht, welche die chriſtliche Geſammtheit gegenüber von ihren erziehungsbedürftigen Gliedern hat, als eine Rechtspflicht Aller wie als ſittliche Pflicht jedes Einzelnen erkannt und ausgeſprochen, daß ſie ebendamit die Jugenderziehung zu einer weſentlichen Angelegenheit des chriſtlichen Gemeinlebens gemacht, weiter aber, daß ſie jene Geſammtheit in ihrer natürlich-ſittlichen gottgeordneten Gliederung und Abſtufung angeſchaut und jedem einzelnen Glied und Kreis, jedem der verſchiedenen gottgeordneten Stufen und Organe des ſittlichen Geſammtlebens ſeinen beſonderen Rechts- und Pflichtantheil, ſeine eigenthümliche organiſche Function bei dem gemeinſamen Erziehungs- und Bildungsgeſchäft zugewieſen und überlaſſen haben. Wie durch die evangeliſche Lehre von dem geiſtlichen Prieſterthum aller glaubigen Chriſten das religiöſe Monopol der „alleinſeligmachenden“ Kirche und ihres heilsvermittelnden Klerus gebrochen iſt, ſo iſt nun durch die Reformation auch die kirchlich-hierarchiſche Monopoliſirung des geiſtig-ſittlichen Lebens aufgehoben, die falſche Identification von Kirche und Reich Gottes principiell beſeitigt und der apoſtoliſche Grundſatz wieder zur Anerkennung gebracht, daß mancherlei gottverliehene Gaben, Kräfte, Aemter, mancherlei göttlich berufene und berechtigte Lebenskreiſe, Lebensberufe und Lebensordnungen innerhalb der großen Geſammtordnung des Reiches Gottes neben einanderſtehen und in harmoniſchem Zuſammenwirken der Ehre Gottes und dem Heil der Menſchheit zu dienen berufen ſind. Und ebendaher iſt denn auch die Erziehung und Unterweiſung der Jugend nach der Anſchauung der Reformatoren nicht mehr eine der Kirche ausſchließlich zukommende, ſondern eine den drei gottgeordneten Gemeinſchaften, der natürlich-ſittlichen Gemeinſchaft der Familie, der rechtlich-ſittlichen des Staats und der bürgerlichen Gemeinde, der religiös-ſittlichen der Kirche, — oder, um mit den lutheriſchen Dogmatikern zu reden, dem status oeconomicus, politicus und ecclesiasticus — gemeinſame, und zwar der einen wie der andern von Gott übertragene Obliegenheit, zu deren Erfüllung antreiben ſoll theils der Gehorſam gegen Gottes Gebot, theils das Erbarmen mit den armen Kindern, theils endlich die Rückſicht auf das allgemeine Wohl. Wie jeder der drei Stände — der Hausſtand, das bürgerliche Leben, die Kirche — fromme, wohlerzogene und geſchickte Glieder und Diener braucht, ſo iſt es nun auch für jeden nicht bloß Klugheits-, ſondern heilige Gewiſſenspflicht, für die Erziehung und Heranbildung ſolcher nach Kräften zu ſorgen.

An die Familie, an die Ehegatten und Eltern, an die Hausväter und Hausmütter wenden ſich die Reformatoren, insbeſondere Luther, aber auch Melanchthon, Zwingli, Calvin, Bugenhagen, Brenz, Bullinger, Farel u. a., zuerſt mit ihren Mahnungen und Rathſchlägen, um ihnen die Heiligkeit und Verantwortlichkeit ihrer Erziehungspflicht aufs nachdrücklichſte einzuſchärfen, die Beſchaffenheit und den Segen der guten, aber auch den Fluch der ſchlechten Kinderzucht ihnen vorzuſtellen und zur Er-

füllung dieſer Pflicht ihnen Anleitung zu geben — in einer Weiſe, die ebenſo von ihrem feinen pſychologiſchen Blick, ihrem praktiſchen Verſtändnis, ihrer gereiften Erfahrung auf dieſem Gebiete, als von der Tiefe ihrer chriſtlichen Geſinnung Zeugnis giebt. — Luther vor allen ſah klar, daß nur durch eine chriſtliche Kinderzucht die Reformation der Kirche begründet werden könne, gottloſer Hausſtand aber wie nichtsnutziger Lehrſtand der Kirche Verderben bringe (Raumer). Im guten Hausregiment ſah er die Grundlage des guten Völkerregimentes und des wahrhaftigen Völkerglücks. Ehe und Familienleben wurden durch die Reformation von all der Verachtung befreit, die ihnen in der katholiſchen Welt vermöge der asketiſch-monachiſchen Höherachtung des eheloſen und familienloſen Lebens anhieng. Die Würde und Heiligkeit des Eheſtandes hat niemand höher geprieſen als Luther (vgl. Köſtlin, Luthers Theologie II, 482). Die Ehe iſt ihm eine „Hierarchie," ein heiliger von Gott geſtifteter Orden und Stand, der ſeinen Zweck oder ſeine causa finalis in dem Doppelten hat, in der Kindererzeugung und Kindererziehung, in der procreatio und educatio sobolis, oder darin, daß dem Herrn und ſeiner Kirche immer mehr Kinder geboren, aber auch in der Zucht und Furcht des Herrn erzogen werden. So iſt die Ehe und der Hausſtand nicht bloß fons et origo generis humani, ſondern ſie ſoll eben hiemit auch zur paratio ecclesiae dienen und fons reipublicae werden. Eben darum will Luther aus der Ehe kein Sacrament machen, weil ſie ihm an ſich ſelbſt ſchon ein heiliger Orden iſt; ein im Glauben und in der Furcht Gottes geführter Ehe- und Hausſtand, eine chriſtliche Kindererziehung iſt ein Gottesdienſt, beſſer als Ablaß, Wallfahrten, Faſten und andere ſelbſtgemachte Werke. Ebendarum ſoll nun aber auch kein Stand oder Beruf vom ehlichen Leben ausgeſchloſſen ſein oder ausſchließen. Durch die Aufhebung des erzwungenen Prieſtercölibats iſt nicht bloß jener Herabſetzung des ehlichen Stands als eines minder heiligen, ſondern auch dem vielfachen Aergernis des Prieſterconcubinats und der prieſterlichen Unzuchtsſünden geſteuert und dagegen dem proteſtantiſchen Pfarrer und Pfarrhaus die große und ſchöne Aufgabe geſtellt worden, auch in chriſtlicher Führung des Eheſtandes und chriſtlicher Kindererziehung der Gemeinde zum Vorbild zu dienen: und wir dürfen uns wohl auf die Geſchichte der 3½ letzten Jahrhunderte berufen zum Beweis, wie viel Segen namentlich auch für das Gebiet des Erziehungs- und Schulweſens von dem proteſtantiſchen Pfarrhaus ſchon ausgefloſſen iſt. Wie Luther ſelbſt hier inmitten ſeines Hausſtandes und Kinderkreiſes das ſchönſte Vorbild eines chriſtlichen Haus- und Familienvaters, Erziehers und Kinderfreundes gegeben hat, iſt ſchon a. a. Ort gezeigt worden (ſ. Bd. IV, S. 477). Eben ſo hat er nun aber auch anderen die Pflicht chriſtlicher Kindererziehung ſo oft und ſo nachdrücklich eingeſchärft. „Schon die Natur treibt dazu, wie ja ſchon der Heiden Exempel zeigt; weit mehr aber noch Gottes Gebot im alten und neuen Teſtament, Gottes Verheißung und die ſcharfe Verantwortung, die von den Eltern wird gefordert werden am jüngſten Tag; denn keine Sünde iſt ſo groß als Vernachläßigung der Kinder und nirgends iſt Himmel oder Hölle leichter zu verdienen als an den Kindern. Und da iſt übermäßige Strenge ebenſo zu meiden wie falſche Weichheit und Verzärtelung; die rechte Erziehung aber iſt die, wo die Eltern Eltern ſind nicht bloß nach dem Fleiſch, ſondern in dem Herrn, und daher ihre Kinder ziehen um Gottes willen, um des Gewiſſens willen, in der Zucht und Vermahnung zum Herrn." — Es ſind das nur wenige Sätze aus den trefflichen Rathſchlägen und Ermahnungen Luthers über chriſtliche Kinderzucht, wie dieſe theils in ſeinen Erklärungen zum vierten Gebot, theils in ſeinem „Sermon an die Eltern" v. Jahr 1530, theils ſonſt in ſeinen Schriften zerſtreut in großer Anzahl ſich finden, und wie ſie von Raumer S. 133 ff., Schmidt, Geſch. der Päd. III, S. 22 ff., in den Schriftchen von Fröbel, Schiller, Scheffer, Brüſtlein und ſonſt zuſammengeſtellt ſind (ſ. den Artikel Luther, Bd. IV, S. 460 ff.) Und ähnliche Aeußerungen ließen ſich faſt von allen übrigen Reformatoren anführen: ſo von Melanchthon, Bugenhagen, Brenz, Capito, Zwingli, Calvin, Farel, Bullinger ꝛc.

Ueber Zwingli vergl. seine Erziehungsschrift vom Jahr 1523 und 1524: quo pacto ingenui adolescentes formandi sint, Herrn Ulrich Zwingli Leerbüchlein, s. Christoffel, Zwingli. Elberfeld 1857; Güder in Herzogs theol. Real-Encyklopädie, Bd. XVIII, S. 720. Schmidt, Gesch. der Päd. III, S. 74 ff.. Ueber Calvin, s. d. Artikel Bd. I, S. 756 und Palmer ev. Päd. S. 163 fg.: die disciplina domestica muß nach ihm ein Abbild sein von der reinigenden Herrschaft Christi. Von H. Bullinger s. die betr. Abschnitte in seiner Schrift „Der christliche Ehestand, herausg. von Christoffel. Glarus 1853. S. 112 ff.: „wie man die Kinder recht und wohl erziehen solle, wozu man die Knaben und Töchter insbesondere unterrichten und erziehen solle, wie man die Töchter oder Jungfrauen lehren und bewahren solle." Von Farel haben wir eine Abhandlung n. d. T. de l'instruction des enfants, s. Kirchhofer, das Leben W. Farels, Zürich 1831—33. Bd. II, S. 181 ff. und Bd. II, S. 84: „Wollet ihr den ehrwürdigen Namen, den Gott sich selbst beilegt und mit euch theilt, mit Recht tragen; ihr Väter, — wollet ihr Väter sein und nicht bloß heißen, so gebt euren Kindern fromme und treue Lehrer und erzieht sie selbst in der Zucht und Vermahnung zum Herrn" (s. Farel, le sommaire ed. Baum. Genf 1867. S. 108 ff.). Auch W. Capito, der Basler, Straßburger und Hagenauer Reformator († 1541), spricht sich sehr ernst über die Pflicht der Eltern zur christlichen Erziehung ihrer Kinder und über die Sünde der Verwahrlosung aus: alienum filium (ein Bastard) genuisse putandus est, qui sibi natum in timore Domini instituere cessat (zu Hosea 5, 7). Von Brenz vgl. z. B. die Kinderpredigt über das vierte Gebot bei Hartmann, Joh. Brenz, Leben und ausgewählte Schriften, Elberfeld 1862. S. 143.

In der That, hätte die Reformation auch nichts weiter auf dem Gebiete der Pädagogik geleistet, als diese Einsetzung der christlichen Familie in ihr gottgeordnetes Erziehungsrecht und ihren heiligen Erziehungsberuf: — schon dadurch allein wäre sie vom segensreichsten Einfluß geworden. Diese Appellation an die Familie als den ersten Factor beim Erziehungsgeschäft entspricht ebenso dem Geist des Christenthums wie dem germanischen Volksgeist, und fortan ist die Hochhaltung des Familienlebens und der häuslichen Erziehung eine unterscheidende Eigenthümlichkeit wie der germanischen, so der protestantischen Völker im Vergleich mit den romanischen und katholischen geblieben, und hierin vielleicht mehr noch als in den besseren Schulen und Schulmeistern hat es seinen Grund, wenn es wahr ist (was wir hier nicht untersuchen wollen), daß das Durchschnittsmaß der Bildung und Sittlichkeit wie des Wohlstandes dort ein höheres ist als hier. Keine französische Ammen-, Bonnen- und Gouvernantenerziehung, keine klösterliche oder staatliche oder private Anstaltserziehung, kein Jesuitencollegium, kein Staatspensionat und kein Philanthropin vermag die Macht und den Segen germanisch-protestantischer Häuslichkeit und Familienerziehung zu ersetzen. Ja die durch die Reformation regenerirte christliche Familie ist dann auch fortan vielfach der Hort und das Asyl evangelischer Frömmigkeit, echter Bildung, Sitte und Sittlichkeit geblieben, wie in den Zeiten des starren, streitsüchtigen und ertödtenden Orthodoxismus, so dann besonders gegenüber von der einreißenden welschen Unsitte, Sitten- und Glaubenslosigkeit. Vorzugsweise vom christlichen Haus und der Hausgemeinde aus, aus dem christlichen Familienleben, der Familienfrömmigkeit und der christlichen Familienerziehung heraus hat sich, gegenüber von den im öffentlichen Leben eingerissenen Verderbnissen, die protestantische Kirche mehr als einmal wieder reformirt und regenerirt (so im Spenerschen Pietismus gegenüber von der todten Orthodoxie, so im 19. Jahrh. gegenüber von der glaubenslosen Aufklärerei des 18.).

Die häusliche Erziehung muß aber unterstützt, ergänzt und fortgeführt werden durch die Schule, deren Beruf es ist, „die Kinder zu vernünftigen Menschen zu machen, wodurch auch einer Stadt und eines Staates Gedeihen gefördert wird." Daher ist es Pflicht der bürgerlichen Obrigkeit in Gemeinde und Staat, der Fürsten und Herren, und da diese ihrer Pflicht nicht immer nachkommen, vor-

zugsweise der Gemeindeobrigkeit, der Rathsherren und Magistrate, gute Schulen aufzurichten und zu erhalten, und Eltern und Kinder zum Schulbesuch anzuhalten. So unrecht es wäre, wenn die Eltern ihre Erzieherpflicht auf das Gemeinwesen abwälzen wollten, so verkehrt wäre es andererseits auch wieder, wenn die Obrigkeit die ganze Fürsorge für Erziehung und Unterricht der Kinder den Einzelnen, den Eltern und Vormündern überlassen wollte, da diese so häufig entweder nicht in der Lage sind, oder es am ernstlichen Willen fehlen lassen, jenem Beruf nachzukommen. Da hat also die Obrigkeit ergänzend einzutreten, theils vermöge der ihr obliegenden Pflicht der Fürsorge für das geistige und geistliche wie für das materielle Wohl des Gemeinwesens, theils wegen des Interesses, das die bürgerliche Gemeinschaft an der Erziehung und Bildung ihrer Mitglieder hat. „Ja," sprichst du, „solches alles ist den Eltern gesagt; was gehet das die Rathsherren und Obrigkeit an? Aber wie? wenn die Eltern solches nicht thun? wer soll es denn thun? Wie mag sich die Obrigkeit und Rath entschuldigen, daß ihnen solches nicht gebühre? Darum will es dem Rath und der Obrigkeit gebühren, die allergrößte Sorge und Fleiß auf das junge Volk zu haben. Denn einer Stadt Gedeihen liegt nicht allein darin, daß man große Schätze sammle ꝛc., sondern das ist einer Stadt bestes und allerreichstes Gedeihen, Heil und Kraft, daß sie viel feiner, gelehrter, vernünftiger, wohlerzogener Bürger habe ꝛc. Die rechten Leute wachsen aber nicht; darum müßen wir dazuthun, daß wir sie erziehen und machen. — Muß man jährlich soviel wenden an Büchsen, Wege ꝛc., damit eine Stadt zeitlich Frieden und Gemach habe, sollte man nicht auch soviel wenden an die dürftige arme Jugend ꝛc.?" Dies sind die Gesichtspuncte, wie sie in epochemachender Weise von Luther ausgesprochen werden in seiner pädagogischen Grundschrift an die Rathsherren aller Städte Deutschlands, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen v. J. 1524, und wie sie dann von andern reformatorischen Kirchen- und Schulmännern, besonders aber von den verschiedenen reformatorischen Kirchen- und Schulordnungen stehend wiederholt werden (z. B. von Melanchthon in seiner Schrift v. J. 1543 „an eine ehrbare Stadt, von Anrichtung der lateinischen Schuel, nützlich zu lesen"; von Bugenhagen in den Vorreden seiner K.-OO., von Brenz in der Hallischen K.-O. v. J. 1526, s. Vormbaum S. 1; von Urbanus Rhegius in der hannöverschen Kirchen- und Schulordnung von 1536, s. Vormbaum S. 32, vgl. Uhlhorn, Urbanus Rhegius S. 287 u. s. w.).

Der mittelalterliche Feudalstaat hatte sich um die Erziehung und Bildung seiner Angehörigen wenig oder gar nicht bekümmert. Er überläßt das theils den Einzelnen, theils der Kirche. Mehr Interesse an der Jugendbildung hatten am Ausgang des Mittelalters die großen, zu Selbstgefühl, Wohlstand und Macht gelangten bürgerlichen Gemeinwesen der Städte, besonders die deutschen Reichs-, zum Theil auch Landstädte, bethätigt durch Errichtung von Stadtschulen, nicht selten im Gegensatz und Kampf wider die Kirche und die kirchlichen Anstalten (s. Mittelalterliches Schulwesen Bd. IV, S. 822 ff.). Aber erst die Reformation, wie sie überhaupt ein göttliches Recht, aber auch eine heilige Verpflichtung der weltlichen Obrigkeit zur Fürsorge für das geistliche wie leibliche Wohl der Untergebenen anerkennt, stellt ebendarum auch Erziehung und Unterricht als einen der fundamentalsten Zwecke und Aufgaben der öffentlichen Fürsorge für Staat und Gemeinde hin, und verlangt von der bürgerlichen Obrigkeit, den Fürsten und Städteobrigkeiten, daß sie nicht bloß supplementär, soweit die Familie und Kirche ihre pädagogische Pflicht verabsäumen, sondern auch kraft eigenen Rechtes, — sofern die Obrigkeit vor Gott nicht bloß als Wächterin der zweiten, sondern auch der ersten Tafel des Gesetzes, als Pflegerin der geistlichen wie leiblichen Wohlfahrt eingesetzt ist — die Fürsorge für Erziehung und Bildung der Jugend mit übernehmen. Damit soll aber hinwiederum kein System der Staatserziehung, etwa mit Ausschluß der Familie oder der Kirche, aufgerichtet sein. Vielmehr soll jedem dieser drei Factoren sein besonderes Gebiet verbleiben: dem Staat,

oder vielmehr der bürgerlichen Gemeinde und Gemeindeobrigkeit, zunächst die Pflicht der Schulenerrichtung und -erhaltung, die Herbeischaffung der finanziellen Mittel (wozu freilich wiederum das Kirchen- und Klostergut in erster Linie beigezogen wird), ein gewißer Antheil an der Schulgesetzgebung, Inspection und Visitation (der freilich an verschiedenen Orten wieder sehr verschieden sich bestimmt) und endlich das Recht und die Pflicht, die Eltern zum Schulbesuch ihrer Kinder anzuhalten (vgl. die Artikel: Errichtung und Erhaltung der Schulen Bd. II, S. 203; vgl. auch Palmer, evang. Pädagogik S. 440).

Wie wohl begründet und wie nothwendig diese Herbeiziehung des Staats und der bürgerlichen Gemeinde, dieser Aufruf des Laienstandes zur Handanlegnng an dem Werke der Schul- wie Kirchenreformation war, „nachdem der geistliche Stand, dem es billiger gebührte, ganz unachtsam geworden:" das hat Luther zuerst in einer seiner genialsten und durchschlagendsten Reformationsschriften, der Schrift an den christlichen Adel deutscher Nation von des christlichen Standes Besserung vom J. 1520, wie in der Schrift an die Rathsherren vom Jahr 1524 des weiteren gezeigt, und der ganze Zustand des öffentlichen Schul- und Erziehungswesens am Ende des Mittelalters liefert ja die besten Beweise dafür.

Einen ganz speciellen Anlaß und eine dringende Aufforderung zu solchen ernsten Mahnworten an die Obrigkeiten wie an das ganze deutsche Volk hatten aber die Reformatoren dadurch erhalten, daß ebendamals, in der Sturm- und Drangperiode der deutschen Reformation, d. h. besonders in der Zeit zwischen dem Wormser Reichstag von 1521 und dem Speyerer Reichstag von 1526, bei der Auflösung der alten kirchlichen Ordnungen und vor der Aufrichtung neuer evangelischer Kirchen- und Schulordnungen, vielfach der Wahn entstanden und durch Schwärmer und Wiedertäufer genährt worden war, als ob es fernerhin einer geistlichen sowohl als weltlichen Schulbildung nicht mehr bedürfe, da „die Erleuchtung des h. Geistes," das lumen internum oder der neu ausgegossene Prophetengeist dieselbe entbehrlich mache, — ja als ob gelehrte Studien sogar etwas schädliches, eines Christen unwürdiges seien. So waren es während Luthers Abwesenheit auf der Wartburg 1521—22 die Wittenberger Schwärmer und Stürmer, — Luthers Collège Andreas Bodenstein von Carlstadt, ein ausgetretener Augustinermönch Gabriel Zwilling oder Didymus und ein Knabenschulmeister M. Georg More (Mohr), — welche, wahrscheinlich im Zusammenhang mit den sogen. Zwickauer Propheten, wie das ganze bisherige Kirchenwesen so auch das Schulwesen mit gewaltsamem Umsturz bedrohten. „Diese drei alle miteinander — als Dr. Carlstadt in seinen lectionibus, Frater Gabriel in seinen Predigten und M. More der Knabenschulmeister mit seinen Predigten in und aus der Schule auf dem Kirchhof — haben fürgeben, man soll nicht studiren, auch keine Schule, weder Particular- für die Jugend, noch Universität für die andern halten, auch niemand promoviren, weder baccalaureos noch magistros noch doctores in allen Facultäten, denn solches hätte Christus selbst verboten. Item der Schulmeister hat auch aus der Kirche herausgepredigt auf den Kirchhof und die Bürger und Bürgerinnen vermahnt und aufs höchste gebeten, daß sie ihre Kinder aus der Schule wollten nehmen ꝛc. Daher waren keine Schüler mehr in der Knabenschule; sie war gar zergangen und ein Brodhaus oder Brodbank daraus gemacht. Und dieselben drei Männer hätten auch gerne die löbliche Universität zerrissen, wo der Herr Philipp Melanchthon und Dr. Hieronymus Schurff nicht so heftig gewehrt hätten und sich mit aller Macht wider sie gesetzet und aufgelehnt." Viel seiner ingenia seien deshalb von Wittenberg weggezogen unter dem Vorgeben, sie wollen heimziehen und Handwerk lernen, „man dörft nicht mehr studiren" (s. die Erzählung eines Augenzeugen in Fortgef. Sammlung von alten und neuen theolog. Sachen 1731. S. 691. Gieseler K.-G. III, 1, S. 105. Jäger, Andreas Bodenstein von Carlstadt. Stuttgart, 1856. S. 277).

Wollten wir auch annehmen, daß Carlstadts Polemik zunächst nur gegen das Un-

weſen der fahrenden Schüler und andere Misbräuche des mittelalterlichen Schulweſens gerichtet war: jedenfalls ſehen wir aus dieſem und anderen Zeugniſſen, wie verbreitet damals der Wahn war, das Studiren gefalle Gott nicht, alles gelehrte Wiſſen ſei für einen Chriſten unnütz oder gar ſchädlich, auch lohne ſich das Studiren nicht mehr, „dieweil das Pfaffenwerk einen Stoß genommen,“ und weil nach Aufhebung ſo vieler Klöſter und Pfründen die Ausſicht auf ein behagliches oder gar glänzendes Unterkommen im geiſtlichen Stande verſchwunden ſei (vgl. die Klagen von Joh. Brenz in der Haller K.-O. von 1526, die Klagen des Ulmer Rectors Brodhag in ſeiner Vorrede zu Sams Katechismus 1528, die Aeußerungen der Wiedertäufer in Baſel bei Herzog, Oekolampad Bd. II, S. 179 u. a.).

Wie ungerecht und verkehrt es aber iſt, für ſolche Meinungen und Misverſtändniſſe die Reformatoren verantwortlich zu machen und ihnen eine bildungsfeindliche Tendenz zuzuſchreiben (wie freilich damals und ſpäter von Gegnern der Reformation vielfach geſchehen iſt, vgl. die bekannten Aeußerungen des Erasmus, daß das Lutherthum das Grab der Wiſſenſchaften, die Klagen anderer Humaniſten bei Döllinger a. a. O.): das erhellt ja am beſten daraus, daß niemand mehr als eben die Reformatoren, beſonders Luther und Melanchthon, es ſich angelegen ſein ließen, jenen Schwärmern mit Wort und Schrift entgegen zu treten, jene für Bildung und Chriſtenthum, für Staat und Kirche gleich gefährlichen Irrthümer zu widerlegen und jene Misachtung der Schulen und Studien aufs nachdrücklichſte zu bekämpfen. Gerade jene bildungsfeindlichen Tendenzen, die unter einem Theil ihrer Zeitgenoſſen ſich regten, wie andrerſeits die evangeliumsfeindlichen Tendenzen ſo mancher Bildungsmänner jener Zeit wurden für die evangeliſchen Reformatoren zum Anlaß, den nothwendigen Zuſammenhang von Chriſtenthum und Bildung um ſo mehr zu betonen und die Fürſorge für chriſtliche Erziehung und Unterweiſung der Jugend, für Schulengründung und Schulenverbeſſerung nicht bloß als Forderung des öffentlichen Intereſſes, ſondern als heilige Pflicht der chriſtlichen Gemeinſchaft darzuſtellen. Mit den deutſchen Reformatoren aber ſtimmten hierin die ſchweizeriſchen (z. B. Zwingli, Oekolampad, Farel u. a.), die zum Theil mit ähnlichen Misverſtändniſſen und bildungsfeindlichen Schwärmereien zu kämpfen hatten, vollkommen überein.

Wie erfolgreich jene Mahnungen und Gewiſſensſchärfungen Luthers und ſeiner Genoſſen geweſen ſind: das zeigt am beſten die große Zahl von Fürſten, Staats- und Volksmännern, namentlich auch von Städteobrigkeiten des Reformationszeitalters, welche jenen Aufrufen Folge geleiſtet und die Schulenerrichtung und Schulenverbeſſerung zu einem Gegenſtand ihrer eifrigen Fürſorge gemacht haben. Der ſchmalkaldiſche Bund anerkannte 1537 förmlich die Pflicht der einzelnen Reichsſtände, für die Verbeſſerung alter und Anlegung neuer Schulen zu ſorgen. Unter den deutſchen Städten, die in dieſer Beziehung mit rühmlichem Beiſpiel vorangegangen, und die großentheils den Segen jener reformatoriſchen Gründungen bis auf den heutigen Tag zu genießen haben, wollen wir hier nur beiſpielsweiſe nennen: Nürnberg, Augsburg, Schwäbiſch-Hall, Braunſchweig, Magdeburg, Hamburg, Lübeck, Bremen, Frankfurt, Straßburg, Ulm, Nordhauſen, Stralſund, in der Schweiz Zürich, Baſel, Bern, Neuenburg, Genf, Lauſanne u. a. (vgl. die evangeliſchen Schulordnungen ſ. unten, und beſonders die Schulgeſchichten einzelner Städte und Anſtalten). Unter den Fürſten des Reformationszeitalters verdienen als Pfleger des Schulweſens beſonders genannt zu werden die drei ſächſiſchen Kurfürſten Friedrich, Johann und Johann Friedrich, wie die zwei aus dem albertiniſchen Haus Moriz und Auguſt, dann Philipp der Großmüthige von Heſſen, Ernſt der Bekenner von Braunſchweig-Lüneburg, Julius von Braunſchweig-Wolfenbüttel, Albrecht von Preußen und Johann Albrecht von Mecklenburg, Otto Heinrich und Friedrich III. von der Pfalz, Herzog Ulrich und beſonders Herzog Chriſtoph von Württemberg, Friedrich und Chriſtian von Schleswig-Holſtein, Landgraf Moriz von Heſſen u. andere. In

England war es K. Eduard VI., der ergriffen von einer Predigt Bischof Ridleys dem Schulwesen seine Fürsorge zuwandte, vgl. Bd. III, S. 81.

So beginnt mit dem Momente, wo der moderne Staat in der Fürsorge für Erziehung und Unterricht, für Schulengründung und -verbesserung eine seiner wesentlichsten Aufgaben erkennt, eine völlig neue Epoche in der Geschichte des Staats und Staatsbegriffs wie in der Geschichte des Erziehungs- und Schulwesens. Und wenn an einer andern Stelle dieses Werkes (Band III, S. 392) ganz richtig gesagt worden ist, das selbständige Schulwesen der neuen Zeit sei überhaupt erst recht aufgekommen mit der Reformation und der Staatsidee des sechszehnten Jahrhunderts, so läßt sich dieser Satz auch umkehren: erst durch die Kirchen- und Schulreform des 16. Jahrh. ist der modernen Staatsidee, der Idee des Staats als eines sittlichen Gemeinwesens Bahn gebrochen worden.

Mit dem Staat aber theilt sich die Kirche und das kirchliche Amt in die Pflicht der Fürsorge für Erziehung der Jugend, für Einrichtung und Leitung der Schulen. So verschieden auch und so widersprechend theilweise die Bestimmungen der Reformatoren, insbesondere Luthers auf der einen, Zwinglis und Calvins auf der andern Seite, über das Verhältnis von Kirche und Staat lauten mögen (vgl. hierüber bes. Hundeshagen, Beiträge zur Kirchenverfassungsgeschichte ꝛc.): darin stimmen sie jedenfalls mit sich und mit einander überein, daß sie auf der einen Seite keine Vermengung des Geistlichen und Weltlichen, auf der andern Seite aber doch auch wieder eine lebendige Cooperation von Staat und Kirche, ein harmonisches Zusammenwirken weltlicher und geistlicher Gewalt zur Verwirklichung der höchsten sittlichen Güter und Zwecke wollen. Es soll weder der Staat mit der Kirche, noch die Kirche mit dem Staat vermengt, weder jener von dieser noch diese von jenem unterdrückt, vielmehr soll jedes von beiden Gebieten in seiner selbständigen göttlichen Berechtigung anerkannt werden, zwischen beiden aber soll ein solches Verhältnis der Wechselwirkung eintreten, daß die Zwecke des einen durch die Mitwirkung des andern bestens gefördert werden. Daß man beide Regiment und Gewalt um Gottes Gebot willen mit aller Andacht ehren und wohl halten soll, — das eine, das fromm macht, das andere, das äußerlichen Frieden schafft und bösen Werken wehret, — ist gemeinsamer Grundsatz Luthers und Melanchthons. Mögen aber auch andere der Reformatoren mehr der Vermischung des staatlichen und kirchlichen Gebietes oder mehr dem Grundsatze der Trennung von Kirche und Staat sich zuneigen: darin sind sie doch in praxi einverstanden, daß sie das Gebiet der Erziehung und des Unterrichts als ein beiden gemeinsames ansehen, wo weder der Staat allein, noch die Kirche allein zu handeln und zu herrschen, sondern wo der Staat die kirchlichen Organe zur Mitwirkung zuzulassen, die Kirche der helfenden Hand des Staates sich zu bedienen hat. Wie sehr es die Reformatoren als eine Aufgabe der Kirche und ihrer Geistlichen betrachteten, der Erziehung und Unterweisung der Jugend in jeder Weise sich anzunehmen, durch ermahnendes Wort an die Eltern, durch eigene Pflege des Religionsunterrichts, durch Betheiligung der Pastoren, Superintendenten, Consistorien bei der Schulgesetzgebung, Schulleitung, der Prüfung, Anstellung, Beaufsichtigung der Lehrer, aber auch durch Heranziehung des Kirchengutes zur Gründung und Unterhaltung der Schulen (der Volksschulen wie der Gymnasien und Universitäten), wie wenig daher die Reformatoren an eine Losreißung oder sog. Emancipation der Schule von der Kirche dachten, wie ihnen vielmehr die Schule als ein in erster Linie kirchliches Institut, die Fürsorge für Erziehung und Unterricht als eine der wichtigsten Aufgaben der Kirche erschien: das bedarf keines Beweises, da ja im Grunde alles, was die Reformatoren über pädagogische Fragen geredet, geschrieben oder auf diesem Gebiet angeordnet und eingerichtet haben, von jener Grundvoraussetzung einer solidarischen Einheit von Kirche und Schule, oder richtiger (da es ihnen nie in den Sinn kommt, etwa Familie, Schule, Kirche und Staat als ein „vierseitiges Dreieck" sich zu denken) von der

Grundanſchauung ausgeht, daß Familie, Staat und Kirche bei der Fürſorge für die Jugenderziehung zuſammenzuwirken haben, die Schule aber für alle drei Gemeinſchaften das gemeinſame Hülfsorgan ſei. Ebendarum bilden ja auch die Schulordnungen des 16. Jahrh. faſt immer einen integrirenden Beſtandtheil der Kirchenordnungen (ſ. Richter, ev. Kirchenordnungen des 16. Jahrh. Weimar 1846. 2. Bd. und Vormbaum, evang. Schulordnungen Bd. I. 1860). Verhältnismäßig nur wenige dieſer Kirchenordnungen ſind es, die eines Abſchnittes über die Schulen entbehren, und umgekehrt ſind unter jenen Schulordnungen nur wenige, die nicht entweder einen Theil einer Kirchenordnung bilden oder an eine ſolche ſich anlehnen.

Bei der großen Wichtigkeit, welche dieſe Kirchen- und Schulordnungen des 16. Jahrhunderts für die Geſchichte des reformatoriſchen Schulweſens haben, dürfte eine Ueberſicht über dieſelben an dieſem Orte um ſo mehr am Platze ſein, da von den beiden höchſt verdienſtlichen Sammelwerken (von Richter und Vormbaum) doch keines eine vollſtändige Aufzählung giebt, und überdies beide Werke nicht allen Leſern dieſes Werks zugänglich ſein dürften. Und doch iſt nichts ſo geeignet, einen Begriff zu geben von der immenſen pädagogiſchen Arbeit des 16. Jahrh. als die große Zahl dieſer Schulordnungen und Schulpläne. Auf eine ſachliche Anordnung nach Familien und Gruppen (melanchthoniſche, bugenhageniſche, ſüddeutſche, ſchweizeriſche ꝛc.) müßen wir hier verzichten und beſchränken uns auf eine chronologiſche Aufzählung.

Evangeliſche Kirchen- und Schulordnungen des 16. Jahrhunderts.

1523. Leisniger Kaſtenordnung, von unbekanntem Verfaſſer, aber unter Theilnahme Luthers verfaßt, enthält Beſtimmungen über Einrichtung einer Knaben- und Mädchenſchule, unter der Ueberſchrift: „Ausgabe für die Zuchtſchulen“ ſ. Richter, ev. K.O. Bd. I, S. 13. vgl. Vormbaum, ev. Schulordnungen Bd. I, S. 1. Anm. 1525. Stralſunder Kirchenordnung, verfaßt von Joh. Aepinus, der damals in St. eine Schule leitete: „Van der ſchole“ ſ. Richter I, S. 23. Vormbaum S. 1. Anm. — Preußiſche Landesordnung von Herzog Albrecht von Preußen: „Art. 4. Von Erhaltung der Schulen und deren Vorſteher“ R. I, S. 34. 1526. K.-O. für die Stadt Hall, verf. von Joh. Brenz; „Von der Schul“ R. I, S. 48. vgl. Vormbaum S. 1. Anm. Hartmann und Jäger, Brenz I, S. 93. — Reformatio Hassiae, heſſiſcher Reformationsentwurf, verfaßt von Franz Lambert von Avignon, vorgelegt auf der Homberger Synode v. J. 1526; cap. 29. de universali studio Marpurgensi; cap. 30. de scholis puerorum; cap. 31. de scholis puellarum; cap. 32. de studiosis pauperibus; cap. 33. de beneficiatis. R. I, S. 68. vgl. Vormbaum S. 3. 1528. Kurſächſiſcher Unterricht der Viſitatoren an die Pfarrherren, verfaßt von Melanchthon 1527, gedruckt zu Wittenberg 1528, R. I, S. 77, enthält einen beſondern Abſchnitt „von den Schulen“ S. 99, der auch unter dem Namen des „ſächſiſchen Schulplans“, oder der „kurſächſiſchen Schulordnung“ bekannt iſt, abgedruckt bei Vormbaum S. 1 ff., von umfaſſendſtem und durchgreifendſtem Einfluß auf die Geſtaltung des Schulweſens, beſonders im nördlichen Deutſchland. — Braunſchweigiſche Kirchenordnung, verfaßt von Bugenhagen, vom Braunſchweiger Rathe beſtätigt, in niederdeutſcher Sprache gedruckt 1528, in hochdeutſcher Ueberſetzung 1531, R. I, S. 106; die auf die Schule bezüglichen Abſchnitte bei Vormbaum S. 8. 1529. Baſelſche K.-O. vom 1. April 1529, bei Ochs, Geſch. von Baſel V, S. 686. Richter I, S. 120, vgl. dazu Bullinger, Hagenbach, Herzog; Abſchnitt über die Schulen R. S. 126. — Hamburger K.-O., verfaßt von Bugenhagen, der Braunſchweiger nachgebildet ſ. R. I, S. 127. Vormbaum S. 18. 1530. K.-O. der Stadt Minden, der Braunſchweigiſchen nachgebildet, ſo beſ. auch der Abſchnitt über die Schulen R. I, S. 139. — K.-O. der Stadt Göttingen, verfaßt wahrſcheinlich von Heinrich Winckel, einem Schüler Melanchthons, Abbild der Braunſchweiger, beſ. in dem Abſchnitt über die lateiniſche und Jungfrauenſchule ſ. R. I, S. 142. 1531. K.-O. der Stadt Lübeck,

verf. von Bugenhagen, aufs engſte an die Braunſchw. und Hamburger K.-O. ſich anſchließend, handelt gleich im erſten Abſchnitt von den Schulen für die Jugend, ſ. R. I, S. 145. — K.-O. für das Lübeckſche Landgebiet R. I, S. 149. — K.-O. der Stadt Ulm, verf. von M. Bucer, wie es ſcheint nach dem Vorbild der Basler Einrichtungen, enthält Anordnungen über das Schulweſen in Stadt und Land, ſ. R. I, S. 158, vgl. Pfaff, Geſch. des gelehrten Schulweſens in Württemberg S. 49. 1532. K.-O. der Stadt Soeſt, verf. von Gerhard Oemeken, nach dem Vorbild der Braunſchweiger K.-O., „van ſcholen ꝛc." ſ. R. I, S. 166. 1533. Sächſiſche Viſitationsartikel, ergangen bei der zweiten kurſächſiſchen Viſitation, enthält Beſtimmungen über Schulmeiſter und Kirchner, ſ. R. I, S. 228. — Cleveſche K.-O., enthält Ermahnungen zur chriſtlichen Kinderzucht und Jugendunterricht, ſ. R. I, S. 217. — Wittenberger K.-O., mit Verordnungen wegen einer Jungfrauen- und lateiniſchen Knabenſchule, ſ. R. I, S. 220. Vormbaum S. 27. 1534. Straßburger K.-O., entworfen nach den Beſchlüſſen einer 1533 gehaltenen Synode, mit einem Abſchnitt: „Der Jugend halb", ſ. R. I, S. 236. — K.-O. der Stadt Bremen, verf. von Joh. Timann, mit Benützung der Braunſchw. und Hamburger K.-O.; Cap. 6 handelt von den Schulen, mit Verweiſung auf Melanchthons Unterricht der Viſitatoren, ſ. R. I, S. 246. 1535. Pommerſche K.-O., erlaſſen von den beiden Herzogen Barnim und Philipp auf dem Landtag zu Treptow, trägt ganz den Bugenhagenſchen Typus, giebt Beſtimmungen über Schulen und die Univerſität Greifswalde, ſ. Richter I, S. 252. — Ordnung für die Grafſchaft Catzenelnbogen ſ. R. I, S. 261: „der Jugend zu gut ſollen Schulen angerichtet werden ꝛc." 1536. K.-O. der Stadt Hannover, verf. von Urbanus Rhegius, R. I, S. 276, die Abſchnitte über lateiniſche und deutſche Schulen bei Vormbaum S. 32. — Ordnung der Lehre für den latein. Schulmeiſter in Heilbronn ſ. Pfaff, Geſch. des gel. Schulweſens in Württemberg S. 47. — Markgräflich Baden-Durlachſche Schulordnung, aus einem alten Stadtbuche Durlachs, ſ. Vormbaum S. 30. — Naſſauiſche Inſtruction für Pfarrherrn und Kirchendiener, ſ. R. I, S. 278: „von der Kinderzucht." 1537. Heſſiſche Ordnung betr. die Viſitatoren, Pfarrherrn ꝛc., ſ. R. I, S. 285: „von den Schulen." Vormbaum S. 33. — Frankfurter Schulordnung, entworfen von Jacob Micyllus, ſ. Vormb. S. 631. 1538. Lippeſche K.-O., durch die Verordneten der Landſchaft, verf. von Timann und Burſchot, approbirt von den Wittenberger Theologen, ſ. R. II. S. 494: „Vom Küſteramt und den Dorfküſtern." 1539. K.-O. der Stadt Northeim, verf. von Corvinus, ſ. R. I, S. 288: „von der Schule." — Hamburger K.-O., entworfen von Aepin, R. I, S. 320: „Von Viſitation der Schulen." 1540. Brandenburger K.-O., verf. unter Joachim II. von Stratner, Buchholzer, Matth. von Jagow u. a., ſ. R. I, S. 333: „von den Schulen." — Meißniſcher Viſitationsabſchied, ſ. R. I, S. 321: „Der Kirchner Amt." — Preußiſche Artikel ſ. R. I, S. 336: „über Annahme und Unterhaltung der Schulmeiſter ꝛc." 1542. Schleswig-Holſteiniſche K.O., verf. von Bugenhagen, angenommen auf einem Landtag zu Rendsburg, meiſt an die Braunſchweigſche K.-O. ſich anſchließend; ſ. Richter I, S. 353 ff.; die auf die Schule bezüglichen Abſchnitte, meiſt mit der Hamburger und Lübecker K.-O. übereinſtimmend, ſ. bei Vormbaum S. 34. — K.-O. für Calenberg-Göttingen, unter der vormundſchaftlichen Regierung der Herzogin Eliſabeth verfaßt von Corvinus, enthält Beſtimmungen über den Katechismusunterricht (R. I, S. 364), und als Ergänzung eine 1545 getroffene Anordnung in Betr. des Schulweſens (R. I, S. 367). 1543. K.-O. der Stadt Osnabrück, verf. von Hermann Bonnus nach Bugenhagenſchen Vorbildern, enthält wie dieſe einen Abſchnitt über Schulen und Schulmeiſter, über deutſche Schulen ſ. R. II, S. 24. — Cölniſche Reformation, eine für die beabſichtigte Einführung der Reformation im Erzbisthum Cöln von Melanchthon und Bucer, unter Mitwirkung von Piſtorius, Hedio und Sarcerius verfaßte, von dem Kurfürſt-Erzbiſchof Hermann

von Wied genehmigte, sehr ausführliche Kirchen- und Schulordnung, die freilich in Cöln niemals eingeführt worden, aber in Hessen eine Zeitlang im Gebrauch gewesen ist, s. Richter II, S. 30 ff.; die Schulordnung bei Vormbaum S. 403. — K.-O. für Braunschweig-Wolfenbüttel, verf. von Bugenhagen unter Mitwirkung von Corvin und Görlitz, publicirt während der Occupation der Br.-Wolfenbüttelschen Lande durch die schmalkaldischen Bundesfürsten, aber von Herzog Heinrich bald wieder beseitigt, s. Richter II, S. 56; der „ander Theil, die Schulen belangend" bei Vormbaum S. 44. 1544. Hadelnsche K.-O., von andern ins Jahr 1526 gesetzt, aber wahrscheinlich der Schleswigschen K.-O. vom J. 1542 nachgebildet und 1544 unter Herzog Franz eingeführt, s. R. II, S. 72; „das ander Stück von den Schulen und Schulmeistern" bei Vormbaum S. 52. — K.-O. der Stadt Hildesheim, verf. von Bugenhagen, Winkel und Corvin, meist der Braunschw. K.-O. von 1543 entlehnt, so bes. auch „der andre Theil, die Schulen betreffend", s. R. II, S. 79. 1545. Reformatio Wittebergensis, zwar keine eigentliche Kirchen- und Schulordnung, sondern ein von Melanchthon entworfenes Bedenken, das zum Zweck christlicher Reformation und Religionsvergleichung dem Reichstag vorgelegt zu werden bestimmt war, aber doch von großer Wichtigkeit, weil die hier aufgestellten Grundsätze dann zum Theil später praktische Anwendung gefunden haben, bes. in der Mecklenb. K.-O. von 1552. Der fünfte Theil handelt „de conservandis studiis necessariae doctrinae et de scholis", s. R. II, 92. 1546. Goldberger Schulordnung, verf. zunächst für die Schule zu Goldberg von Valentin Trotzendorf und unter Auctorität des Herzogs Friedrich II. von Liegnitz ins Leben getreten, bald aber auch in weiteren Kreisen zu Grund gelegt, da eine Reihe von Schulen bes. zwischen Oder und Elbe nach Trotzendorfs Rath und nach Goldbergs Muster organisirt wurden, s. Vormbaum S. 53. Raumer I, S. 213 ff. — Württemb. Instruction an die Visitationsräthe s. Pfaff S. 63. — Ravensburger Schulordnung s. Pfaff S. 59. 1548. Eßlinger Schulordnung s. Pfaff S. 54. 1549. Erste Oehringer Schulordnung s. Pfaff S. 60. 1552. Mecklenburger K.-O., verf. auf Befehl des Herzogs Johann Albrecht durch den Rostocker Professor Johann Aurifaber und einige andere, revidirt, approbirt und edirt von Melanchthon, daher dieser oft geradezu als Verfasser bezeichnet wird, eine für die ganze norddeutsche Kirche sehr wichtig gewordene Kirchen- und Schulordnung, s. R. II, S. 115; der vierte Theil handelt „von Erhaltung christlicher Schulen und Studien" s. Vormbaum S. 59. — Buxtehuder Kirchen- und Schulordnung, verf. von Aepin, s. R. II, S. 503, die Schulordnung abgedruckt in der Buxtehuder Schulgeschichte. Stade 1765. — Züricher Schulordnung von H. Bullinger u. a. entworfen, wiederholt verbessert 1555, 56, s. Wirz, Urk. z. Zürcher Schulwesen. 1553. Magdeburger Schulordnung, Ludi literarii Magdeburgensis ordo, leges ac statuta, autore Godescalco Praetorio, p. I. de statu rei scholasticae, p. II. de officiis professorum, p. III. de officio scholasticorum, s. Vormbaum S. 412. — Neubrandenburger Schulordnung, ludus literarius Neobrennopyrgi etc. quomodo gubernetur, s. Vormbaum S. 433. 1554. Pfalz-Neuburgische Schulordnung, wie dieselbige in Otto Heinrichs, Pfalzgrafen bei Rhein ꝛc. Fürstenthum gehalten werden soll, nach dem Vorbild des sächsischen Visitationsbüchleins; sie bildet einen Anhang zu der Pfalz-Neuburgischen K.-O. von demselben Jahr, s. R. II, S. 146 ff. 1555. Wittgensteinsche K.-O., aus dem Archiv zu Berleburg auszugsweise mitgetheilt von Jacobson, Quellen des ev. K.-Rechts s. Rheinland und Westphalen; s. R. II, S. 160; „Von Schulen" S. 162. 1556. Waldecksche K.-O., eingeführt durch Mandat der Grafen Philipp, Wolradt, Johann und Samuel, s. R. II, S. 169; „von den Schulen" S. 175. — Kurpfälzische Schulordnung, erlassen für die Kurpfalz von Pfalzgraf Otto Heinrich, nachdem dieser dem Kurfürsten Friedrich II. succedirt war, — fast wörtlich der Mecklenburger K.-O. von 1552 entlehnt, abgedruckt bei Hautz, Lycei Heidelb. origines et progressus 1856, und bei Vormbaum S. 66.

1557. Sächsische Generalartikel, verfaßt aus Anlaß einer 1555—57 im Kurfürstenthum Sachsen gehaltenen Visitation, „die erste organische Kirchengesetzgebung der Kurlande", s. R. II, S. 178, „von Kirchen- und Schuldienern" S. 183, „von Schulen und Dorfküstern" S. 186. — Pfalz-Zweibrückensche K.-O., geschöpft bes. aus der Württemb. von 1553 und aus der Mecklenburgischen von 1552, resp. 1554, eingeführt, nach vorausgegangener Begutachtung durch Brenz und Melanchthon, von Herzog Wolfgang von Pfalz-Zweibrücken, später auch in mehreren anderen Territorien weit verbreitet, s. R. II, S. 194; der vierte Theil „von Erhaltung christlicher Schulen und Studien" S. 197. 1558. Augsburger Schulordnung für das St. Anna Gymnasium, Augustani gymnasii ad D. Annae constitutio ac docendi discendique ratio, verfaßt wahrscheinlich von H. Wolf bald nach seiner Uebernahme des Rectorats, s. Vormbaum S. 437. 1559. Die (sogen.) große Württembergische K.-O., erlassen von Herzog Christoph unter dem T.: „Summarischer und einfältiger Begriff, wie es mit der Lehre und Ceremonien in den Kirchen unsers Fürstenthums, auch derselben Kirchen anhangenden Sachen und Verrichtungen bisher geübt und gebraucht, auch fürohin mit Verleihung göttlicher Gnaden gehalten und vollzogen werden soll." Die in ihr enthaltene Schulordnung ist eine der bedeutendsten des 16. Jahrh., ein vielbenütztes Muster für die Schulgesetzgebung andrer Länder, s. über dieselbe Pfister, H. Christoph S. 475 ff. Hartmann und Jäger, Brenz I, S. 299. Schmidt, Gesch. der Pädagogik III, S. 109. Abgedruckt ist sie neuestens in Reyschers Sammlung der württemb. Gesetze Bd. VIII und Bd. XI, bei Richter II, S. 198 ff., die darin enthaltene Schulordnung bei Vormbaum S. 68 ff. Eine zweite Ausgabe, die namentlich in der Schulordnung manche wichtige Veränderungen enthält, erschien unter Herzog Ludwig 1582. — Genfer Schulordnung, verfaßt von Calvin und Beza aus Anlaß der Neuorganisation des Genfer Schulwesens 1558 und 59, ganz im Anschluß an die von Johann Sturm in Straßburg eingeführten Grundsätze. Eine deutsche Uebersetzung erschien als Anhang zu der Genfer K.-O. oder den Ordonnances ecclésiastiques de Genève zu Herborn 1593, s. Richter I, S. 342. Ein Abdruck der Schulordnung bei Vormbaum S. 477. 1560. Mömpelgarder K.-O., ein Auszug aus der Württemb. von 1559, mit einem Abschnitt „Von den Schulen", s. R. II, S. 222. — Stralsunder Schulordnung, Ordnung der deutschen Schulen, Vormbaum S. 479. 1561. Ordnung des Stralsunder Gymnasiums, ebendas. S. 480. 1562. Jeversche Kirchen- und Schulordnung, Ueberarbeitung einer früheren ungedruckten, s. R. II, S. 225. — Magdeburgische Visitationsartikel, erlassen aus Anlaß einer Visitation, die auf Befehl des Erzbischofs Sigismund, Markgrafen von Brandenburg, in den beiden Stiftern Magdeburg und Halberstadt vorgenommen wurde, abgedruckt bei Dreyhaupt, Beschreibung des Saalkreises I, S. 290; auszugsweise bei R. II, S. 228. „Von Schulen" S. 229. 1563. Pommersche K.-O., vers. von Paul von Rhoda, Georg Venediger und Jakob Runge, approbirt von den Wittenberger Theologen, sowie von mehreren Pommerschen Synoden und Landtagen, gedruckt zu Wittenberg, neuer Abdruck besorgt von Otto 1854, die auf die Schule bezüglichen Abschnitte bei Vormbaum S. 165. 1564. Pfälzische Kirchenrathsordnung, vers. von dem Kanzler Christoph Ehem, s. R. II, S. 275, über Kirchen- und Schuldiener S. 279, von Schulen und dem Collegium Sapientiae S. 281. — Lüneburger K.-O., erlassen von Herzog Heinrich und Wilhelm, mit Benützung der Mecklenb. v. J. 1552, s. R. II, S. 285, der Abschnitt über die Schulen bei Vormbaum S. 178. — Brandenburger Schulordnung, Harmonia de ratione institutionis scholasticae etc., vers. von Johann Garcäus, s. Vormbaum S. 519. 1565. Constitution und Ordnung des Pädagogiums zu Heidelberg, unter Kurfürst Friedrich III., s. Hautz, Gesch. der Neckarschule; vers., Jubelfeier der dreihundertj. Stiftung ꝛc.; vers., Die erste Gelehrtenschule reform. Bekenntnisses in Deutschland (1855); Vormbaum S. 179. 1566. Wismarer Schulordnung s. Vormb. S. 547.

— Leiningensche K.-O., combinirt aus der Württemb. und Mecklenb., s. R. II, 288. 1568. Preußische Bischofswahl, eines der bedeutendsten Kirchengesetze des Herzogthums Preußen, s. R. II, S. 297, Von den Schulen ꝛc. S. 302. 1569. Braunschweig-Wolfenbüttelsche K.-O., verf. von Martin Chemnitz und Jakob Andreä, publicirt von Herzog Julius; die Abschnitte über das Schulwesen bis auf geringe Abweichungen ganz aus der Württemb. K.-O. von 1559, s. R. II, S. 318. 1570. Breslauer Schulordnung, verf. von dem Schüler Trotzendorfs, P. Vincentius, vom Stadtrathe bestätigt, eine der wichtigsten und ausführlichsten Schulordnungen des 16. Jahrh., s. Vormbaum S. 184 ff. — Walkenrieder Schulordnung, für die 1557 in dem ehemaligen Cisterzienserkloster Walkenried gegründete Schule, verf. von deren erstem Rector Johannes Mylius (1557—84), s. Vormb. S. 548. 1571. Lippesche K.-O., verf. von Exter, revidirt von Andreä, s. R. II, 337, der Abschnitt über die Schule bei Vormb. S. 222. — Gandersheimer Schulordnung, forma et constitutio reip. lit. in ill. paedagogio Gondersheimensi, s. Vormb. S. 557. 1572. Brandenburgische Agende, mit einem kurzen Abschnitt über die Schulen, aus der K.-O. von 1540, s. R. II, S. 348. — Güstrower Schulordnung, leges latae pro alumnis scholae Gustroviensis, s. Raspe, zur Geschichte der Güstrower Domschule 1853; Vormb. S. 576. 1573. Oldenburger Kirchen- und Schulordnung s. R. II, 353. — Hoyasche K.-O., mit Bestimmungen über den Katechismusunterricht der Küster, über die Schulen ꝛc. s. R. II, 353. Brandenburgische Visitations- und Consistorialordnung, erlassen von Kurfürst Johann Georg, s. R. II, S. 358; die Abschnitte über das Schulwesen S. 374 ff., auch bei Rönne, Unterrichtswesen des preuß. Staats Bd. I., bei Vormb. S. 226. — Herzoglich sächsische Schulordnung, Ratio administrandi scholas triviales etc., Jena 1573, unterz. von den Visitatoren Widebram, Stößel, Mörlin, Mirus ꝛc., s. Vormb. S. 580. 1575. Altdorfer Schulordnung, erlassen vom Rath der Stadt Nürnberg, s. Vormb. S. 606. 1576. Hieronymus Wolfs deliberatio de Augustani gymnasii ad S. Annae instauratione, freilich mehr Schulbericht als Schulordnung, s. Vormb. S. 467. 1579. Frankfurter Schulordnung, Vormb. S. 631. 1580. Kursächsische K.-O., erlassen von Kurfürst August, verf. unter Jakob Andreäs Einfluß und daher meist der Württemb. großen K.-O. von 1559, zum Theil wörtlich, nachgebildet, s. R. II, S. 401, die darin enthaltene Schulordnung bei Vormb. S. 230. Unter den Kirchen- und Schulordnungen aus der zweiten Hälfte des 16. Jahrh. eine der wichtigsten. — Zürcher Landschulordnung, s. Wirz, Hist. Darstellung ꝛc. S. 361. 1581. Braunschweig-Grubenhagensche K.-O., verf. von Schelhammer, approbirt von Chemnitz, publicirt von Herzog Wolfgang von Grubenhagen, s. R. II, S. 452, der Abschnitt von den Schulen S. 454. — Brieger Schulordnung, ill. scholae Bregensis constitutiones, verf. von Rector Sick in Brieg, publicirt von Herzog Georg von Liegnitz, s. Vormb. S. 297. — Hoyasche K.-O. (Th. IV. von Erhaltung des Predigtamts und der Schulen) s. R. II, S. 456. 1582. Neue Ausgabe der Württemb. Schulordnung (vgl. d. J. 1559) unter Herzog Ludwig. — Ordnung der Heidelberger Neckarschule, s. Vormb. S. 345. 1583. Nordhäuser Schulordnung, s. Vormb. S. 362. 1585. Niedersächsische (Lauenburger) Kirchen- und Schulordnung, verf. von Puchenius, s. R. II, S. 469, die Schulordnung bei Vormb. S. 396. 1587. Ordnung der Heidelberger Neckarschule, s. Vormb. S. 350. 1589. Ordnung des Stephaneums in Aschersleben, s. Vormb. S. 640. 1590. Saynsche Kirchen- und Schulordnung, s. R. II, S. 478. 1591. Statuta et leges scholae Stralsundensis, s. Vormb. S. 486. 1596. Burgsteinfurter Schulordnung, s. Vormb. S. 646. 1598. Straßburger K.-O., s. R. II, S. 479, der Abschnitt über die Schulen bei Vormb. S. 400. 1599. Neue Schulordnung für die Stadt Eßlingen, verf. von Lucas Osiander, s. Pfaff, Gesch. des gel. Schulwesens in Württemberg. S. 56.

Durch alle diese Kirchen- und Schulordnungen, so verschieden sie auch sonst nach Ursprung und Charakter sein mögen, geht als gemeinsamer Grundgedanke der Grundsatz, daß Kirche und Staat bei den Angelegenheiten der Schule in gleicher Weise interessirt, daß eben daher die Schule beiden, dem Wohl des bürgerlichen und des religiösen Gemeinwesens, in gleicher Weise zu dienen verpflichtet sei. Die christliche Obrigkeit ist berufen, nicht bloß das weltliche Regiment zu führen, sondern auch in der Kirche die rechte Lehre zu erhalten, Ordnung und Frieden zu schaffen und zu erhalten (vgl. Richter, Gesch. der ev. Kirchenverfassung S. 102). Da aber zu beidem, zu Erhaltung der Kirche und des Predigtamts, wie zum weltlichen Regiment und Haushaltung rechtschaffene, weise, gelehrte, geschickte und gottesfürchtige Männer gehören, und da die Schulen die rechten von Gott verordneten Mittel sind, darin solche Leute auferzogen werden mögen, deswegen hat die weltliche Obrigkeit für Anrichtung, Beaufsichtigung und Leitung der Schulen zu sorgen; sie bedient sich aber zu diesem Zweck derselben Personen, die zu Verrichtung der Kirchendienste verordnet sind — der Consistorien, Superintendenten, Pastoren, Diakonen ꝛc. (vgl. z. B. die Einleitung zu der württemb. Schulordnung und großen K.-O. von 1559). Im einzelnen ist dann freilich das Zusammenwirken der bürgerlichen und kirchlichen Organe bei der Schulgesetzgebung, Schulleitung, Lehreranstellung, Inspection und Visitation an verschiedenen Orten sehr verschieden bestimmt worden (vgl. die stärkere Betheiligung des Laienelements z. B. in den Bugenhagenschen Schulordnungen für Hamburg und Lübek ꝛc.), aber der allgemeine Grundsatz einer Cooperation weltlicher und geistlicher Behörden bei Leitung des Schulwesens oder die Anschauung, daß das Schulwesen eine zwischen Staat und Kirche, bürgerlicher und kirchlicher Gemeinde gemeinsame Angelegenheit, ein sog. causa mixta sei, wird nirgends verleugnet.

Die Reformation hat also das vom Mittelalter her ererbte Band zwischen Kirche und Schule nicht gelöst noch gelockert, sondern vielmehr — im Gegensatz gegen gewisse auf Laisirung d. h. Entchristlichung der Schule gerichtete Tendenzen, sowie andrerseits gegen die auf Beseitigung von Schule und Wissenschaft abzielenden Gelüste einzelner religiöser Schwärmer — hat sie jenes Band zwischen der evangelischen Kirche und Schule nur um so fester geknüpft. Aber sie hat auch neben der Kirche den Staat, die bürgerliche Gemeinde, die Familie, ja „alle, so Christen sein wollen" (Luther), zur gemeinsamen Mitarbeit an der gemeinsamen Aufgabe der Jugenderziehung und Bildung mit heranzuziehen, und jedem der verschiedenen Factoren seine besonderen Functionen dabei zuzutheilen und zu wahren gesucht.

B. Mit diesen Bestimmungen über Object und Subject der Erziehung hängen aufs engste zusammen die Anschauungen der Reformatoren über das Erziehungsziel und Bildungsideal (vgl. hiezu den Artikel Bildungsideale Bd. I, S. 702).

Familie, Staat, Kirche haben sich in das Erziehungsgeschäft deswegen zu theilen, weil der Zögling erzogen und gebildet werden soll zum Menschen, zum Bürger und zum Christen, oder zu einem brauchbaren Glied der drei von Gott geordneten Stände, der Kirche, des Staates, des Hausstandes und der allgemein menschlichen Gesellschaft. Diese drei Erziehungsziele schließen aber nach reformatorischer Anschauung einander keineswegs aus: sie haben ihre objective oder ideale Einheit in der Idee des Reiches Gottes, ihre subjective oder reale Einheit in dem zu erziehenden menschlichen Individuum. Ebendamit haben wir bereits das höchste Erziehungsziel und Bildungsideal der reformatorischen Pädagogik ausgesprochen: es ist, subjectiv ausgedrückt, Erziehung des Menschen zum Christenmenschen oder des Individuums zur christlich-sittlichen Persönlichkeit; objectiv ausgedrückt Erziehung für den Dienst Gottes oder für das Reich Gottes. Mit beiden Bestimmungen hat die Reformation nicht etwa ein neues Bildungsideal aufgestellt, sondern nur die ursprüngliche Forderung des Christenthums als der Religion der Gottmenschheit wieder hergestellt, daß der Mensch

erzogen werden ſoll zur wahren Divinität und eben damit auch zur wahren Humanität, zur Gotteskindſchaft und zur wahren Menſchlichkeit, zum Leben in Gott und in der Gemeinſchaft Gottes durch Chriſtum, ebendamit aber auch zum gottgefälligen und menſchenwürdigen Leben in dieſer Welt und dem gottgeordneten weltlichen Lebensberuf. Mit dieſer ihrer echt evangeliſchen und echt chriſtlichen, weil gottmenſchlichen Faſſung des Bildungsideals ſtellt ſich die Reformation in Gegenſatz gegen die beiden entgegengeſetzten, aber gleich einſeitigen Bildungsideale des Mittelalters — gegen das abstract kirchliche des mittelalterlichen Katholicismus, aber auch gegen das abstract humaniſtiſche des vorreformatoriſchen Humanismus. Jener will den Menſchen allerdings auch zum Dienſt Gottes und für das Reich Gottes erziehen, aber der Idee des Gottesreichs ſubſtituirt er den Begriff der Kirche, dem Dienſt Gottes den Gehorſam gegen die vorgeblichen Stellvertreter Gottes auf Erden, und ſieht daher das höchſte Erziehungsziel darin, daß jeder Einzelne erzogen werde zur unbedingten Unterwerfung unter die Macht der Kirche, zur willigen oder willenloſen Förderung der Zwecke der Kirche und des römiſchen Papſtthums. So wird hier das ſubjective Erziehungsziel, daß der Einzelne vor allem erzogen werde um ſeiner ſelbſt und ſeines ewigen Heiles willen, wie das objective Ziel, daß der Menſch erzogen werde für die Gemeinſchaft Gottes, gleicherweiſe verkannt, und der Zweck (das Heil der einzelnen Seele) zum Mittel herabgeſetzt, das Mittel (die Kirche) zum höchſten Zweck erhoben.

Dieſer katholiſch-kirchlichen Monopoliſirung der Erziehung und Bildung war der Humanismus gegenüber getreten mit ſeiner Forderung, daß der Menſch zum Menſchen erzogen, und daß Maßſtab und Mittel zu ſolcher rein menſchlicher Bildung geſchöpft werden aus den Quellen der antik-claſſiſchen Welt und Literatur. Aber indem hier das Reinmenſchliche mit dem Bloßmenſchlichen verwechſelt, über den Lichtſeiten die Schattenſeiten des heidniſchen Alterthums überſehen und unter dem Schein des Claſſicismus auch der Paganismus der alten Welt wieder ins Leben gerufen wird: ſo droht jener unethiſche und religiös indifferente, jener vielfach geradezu unſittliche und widerchriſtliche Humanismus auf dem Gebiet der Erziehung und Bildung zur Herrſchaft zu gelangen, der, weil er das Ideal der Menſchheit, den Gottmenſchen, nicht kennt oder kennen will, über eine Caricatur oder ein bloßes Abstractum der humanitas nicht hinauskommt.

Im Gegenſatz gegen beide Einſeitigkeiten — das abstract kirchliche d. h. monachiſch-hierarchiſche Bildungsideal des Katholicismus, und das abstract humaniſtiſche d. h. paganiſtiſche des Humanismus — hat die Reformation das gottmenſchliche Erziehungsziel und Bildungsideal des Chriſtenthums wieder hergeſtellt, das für alle Zukunft das abſolut berechtigte und allein berechtigte bleiben wird. Denn für den Menſchen, der von Gott nach Gottes Bild zur Gottesgemeinſchaft geſchaffen, für den Chriſten, der durch Jeſum Chriſtum den Gottmenſchen erlöst und durch die Taufe dem Lebensgebiet Chriſti einverleibt iſt, kann es ja doch kein höheres Ziel der Erziehung und Bildung geben, als daß er ein Gottesmenſch werde durch Chriſtum, ein Glied und Erbe des alle anderen geiſtig ſittlichen und ewigen Güter in ſich ſchließenden höchſten ethiſchen Gemeinweſens, des Gottesreichs; ein Diener Gottes in Chriſto und darum auch in Chriſto ein Herr aller Dinge (Luther, de libertate christiana. 1520).

Dieſes höchſte, abſolute und darum auch für alle zu Erziehenden und für alle Arten und Stufen der Erziehung identiſche Erziehungsziel aber, die Erziehung für das Reich Gottes, ſchließt, wie wir geſehen haben, die anderen, relativen und individuell verſchiedenen Erziehungs- und Bildungszwecke, die Vorbildung für die beſonderen irdiſchen Lebensſtellungen und weltlichen Berufsarten nicht aus, ſondern ein, weil und ſofern ja auch dieſe weltlichen Berufsſtellungen auf Gottes Ordnung beruhen und als ein Dienſt Gottes zu betrachten und zu führen ſind. So hat gerade die Reformation den Bildungsbegriff eben ſo ſehr erweitert, als gegliedert und nach verſchiedenen Gebieten näher beſtimmt. Es giebt nunmehr eine den realen Lebensverhältniſſen ent-

sprechende Mannigfaltigkeit der Bildungsziele und Erziehungszwecke. Nicht bloß „der Pfaffheit halber und von wegen der geistlichen Pfründen" sollen Schulen errichtet und die Kinder zur Schule geschickt werden, wie bisher so manche geglaubt hatten, daß nur für Geistliche und Mönche Unterricht und Bildung nöthig und nützlich sei, während das niedere Volk oder auch die Herren von Adel und Ritterstand ihrer nicht bedürfen. Vielmehr bedarf man gottesfürchtiger und geschickter Leute in allen Ständen; die wachsen aber nicht auf den Bäumen, entspringen auch nicht aus einem Felsen, sondern sie wachsen und entspringen aus der Jugend. Will man Leute haben, so muß man sie selbst aufziehen (Brenz, hall. K.-O. 1526). So giebt es also jetzt nach der Anschauung und Forderung der Reformatoren nicht bloß eine gelehrte Bildung für die verschiedenen geistlichen und weltlichen Berufsarten, die einer solchen bedürfen, sondern auch eine allgemeine Volksbildung, eine Bildung und Erziehung, die auch den hart arbeitenden Unterthanen zu gut kommen soll; es giebt eine Bildung und Bildungsanstalten für den Handwerker- und Gewerbestand in den Städten, besondere Rechen- und Schreibschulen für Kaufleute u. dgl., wie Katechismusschulen für das Landvolk, Lateinschulen, Gymnasien u. s. w. zur Vorbildung für die Facultätsstudien auf den Universitäten; es giebt eine weibliche wie eine männliche Bildung, Mädchen- und Jungfrauenschulen wie lateinische und deutsche Knaben- und Jungenschulen, da die Schrift nicht den Männern allein zugehört, sondern auch den Weibern, so mit den Männern gleich eines Himmels und ewigen Lebens warten (Brenz a. a. O.). Kurz, es giebt jetzt seit der Reformation wie ein für alle gemeinsames christlich-menschliches Erziehungsziel, so auch wieder eine dem erweiterten Gesichtskreis und den complicirteren Anforderungen des modernen Lebens entsprechende Mannigfaltigkeit der Bildungszwecke, Bildungsstufen, Bildungsmittel und Bildungsanstalten, von der weder die antike Welt noch das Mittelalter eine Ahnung gehabt hatte (vgl. Palmer, ev. Pädagogik S. 120).

In erster Linie freilich steht den Reformatoren immer bei allen ihren pädagogischen Wünschen, Rathschlägen und Anordnungen die Vorbildung zum geistlichen Beruf, zur pastoralen Amtsthätigkeit in Predigtamt, Seelsorge und Gemeindeleitung. So fest die Reformatoren halten an der evangelischen Grundlehre vom priesterlichen Charakter aller Christen, die in der Taufe durch den Glauben dem Hohepriester Christus eingeleibt sind, so sehr sie den „geistlichen" und „priesterlichen" Charakter für alle Gläubigen in Anspruch nehmen und eben aus diesem Grund auch eine christliche Unterweisung aller verlangen, so sehr betonen sie (insbes. Luther vgl. Köstlin, Luther Theol. I, 326. II, 124. 538) doch auch das andere, daß um der Ordnung willen niemand befugt sei, den Dienst des Wortes und die Verwaltung der Sacramente in der Gemeinde zu üben, als wer dazu ordnungsmäßig berufen (nisi rite vocatus) und für diesen Beruf in gehöriger Weise vorgebildet sei. Nicht ein priesterliches Amt mit unauslöschlichem Charakter, aber ein ministerium verbi divini, einen heiligen Dienst Gottes und der Gemeinde sehen sie in dem Predigtamt, und verlangen daher als Vorbedingung für dasselbe nicht eine klerikale Standeserziehung, wohl aber eine geistliche Berufsbildung, und legen auf diese um so größeren Werth, jemehr die Schwarmgeister und wiedertäuferischen Secten des Reformationszeitalters in ihrem Pochen auf eine angebliche höhere Erleuchtung den geistlichen Beruf gering achteten und eine wissenschaftliche Vorbildung für denselben für unnöthig oder gar schädlich erklärten. Ihnen gegenüber erinnert die kursächsische Schulordnung vom Jahr 1528 (Vormbaum S. 1 ff.) daran, welch ein gefährlicher Wahn es sei zu glauben, daß ein Prediger keine besondere Vorbildung bedürfe, daß es für ihn genug sei deutsch lesen zu können. Vielmehr müße, wer andere lehren soll, eine große Uebung und sonderliche Schicklichkeit haben; die zu erlangen, müße man lang und von Jugend auf lernen. Denn es ist nicht eine geringe Kunst, die auch nicht möglich ist, daß sie ungelehrte Leute haben, andere klar und richtig lehren und unterrichten. „Um der Kirche

willen d. h. zunächst um des Predigtamtes willen, sagt Luther, müße man christliche Schulen unterhalten; denn Gott erhält die Kirche durch die Schulen. Junge Schüler und Studenten sind der Kirche Quell und Samen." „Schulen sind Brünnlein und Quellen der Stadt Gottes, officinae und Werkstätten des heiligen Geistes, darinnen er die jungen schönen Köpfe artet, formiret und zurichtet zu seinem Dienst" (Anhang zur preuß. K.-O. von 1568 f. Richter K.-O. II, S. 299). Dazu vor allem sind, wie die württembergische Schulordnung v. J. 1559 (Vormbaum S. 68) gleich im Eingange sagt, „von Gott die Schulen verordnet, damit darin zum heiligen Predigtamt rechtschaffene, weise, gelehrte, geschickte und gottesfürchtige Männer erzogen werden," und die fast gleichlautende kursächsische Schulordnung von 1580 führt noch weiter den Gedanken aus, daß die rechten Prediger jetzt nicht mehr vom Himmel also gegeben werden, wie an dem heiligen Pfingstfeste geschehen, da aus den unverständigen Jüngern Christi in einem Augenblick gelehrte Männer promoviret, die aller Sprachen Erkenntnis unter der Sonne, wie auch den rechten eigentlichen Verstand heiliger prophetischer Schrift erlangt, sondern es müßen durch ordentliche und von Gott gegebene Mittel der Schulen etliche viel Jahre erst die Ingenia mit großer Mühe und Arbeit abgerichtet und erzogen werden, welche der Allmächtige vor andern mit Zuneigung und Geschicklichkeit zu dem Studium begabt, daß mit der Zeit aus ihnen weise, gelehrte, verständige Männer gezogen werden, welche alsdann der Kirche Gottes nützlich dienen und zu denen Regimenten gebraucht werden mögen." (Bei Vormbaum S. 230 fg.)

So erscheint durchweg den Reformatoren und reformatorischen Schulordnungen der Predigerberuf als die eigentliche Blüte des allgemeinen Christenberufs und darum auch die Heranbildung der künftigen ministri verbi divini als höchste Aufgabe des Unterrichts und Schulwesens. Wie dem Römer Quintilian im Redner nahezu der ganze Begriff und die Bestimmung des Menschen aufgeht, wie er daher von dem römischen Vater voraussetzt, daß er seinen Sohn sofort zum künftigen Redner bestimme (protinus ut erit parens factus, acrem quam maxime curam spei futuri oratoris impendat): so sahen die Reformatoren und mit ihnen viele tausende von evangelischen Vätern und Müttern in jedem irgend begabten Knaben sofort den zukünftigen Kanzelredner und Pastor und in der Erziehung und Heranbildung desselben für den geistlichen Beruf die höchste und schönste Aufgabe der häuslichen Erziehung wie des Schulunterrichts. Den „Ausbund" unter der Jugend will Luther zu Predigern, Lehrern und andern geistlichen Aemtern bestimmt wissen, und so galt es ja Jahrhunderte lang als ein Axiom in der evangelischen Kirche, daß die fähigsten Köpfe wo möglich zum Studium der Theologie zu bestimmen seien, daß aber auch der theologisch-kirchliche Beruf der gründlichsten und sorgfältigsten Vorbildung bedürfe.

Dabei ist aber doch der Gesichtskreis der Reformatoren kein so beschränkter theologisch-kirchlicher, daß sie bei ihren pädagogischen Rathschlägen und Einrichtungen ausschließlich oder auch nur in einseitiger Weise die „geistliche", d. h. pastorale Berufsbildung im Auge gehabt, andere „weltliche" Berufsarten und Bildungsziele daneben verachtet oder übersehen hätten. Geistlichen Standes sind ja nach evangelischer Lehre (vgl. z. B. Luthers Schrift an den christlichen Adel 1520) alle Christen vermöge der einen Taufe, des einen Evangeliums, des einen Glaubens; in jedem Stand und Beruf soll der Christ jenen seinen geistlichen Charakter bethätigen, in jedem Amt und Werk soll er Gott und der übrigen Christenheit dienen, und so ist es denn auch Elternpflicht, die Kinder Gott dem Herrn zuzurüsten, daß sie Gott andern zu Nutz brauchen könne in jedem menschlichen Amt und Lebensberuf. „Nicht bloß zur Kirche" bedarf man geschickter und gottesfürchtiger, wohlerzogener und gründlichgebildeter Leute, sondern auch „zu dem weltlichen Regiment, das Gott auch will haben". (Kursächs. Schulordnung v. 1528.) Und „ob schon keine Seele noch Himmel noch Hölle wäre und wir sollten allein das zeitliche Regiment ansehen nach der Welt: bedürfte nicht dieses vielmehr guter Schulen und gelehrter Leut denn das geistliche? So wäre allein diese Ursache

genugsam, die allerbesten Schulen, beide für Knaben und Mädchen, an allen Orten aufzurichten, daß die Welt, auch ihren weltlichen Stand recht zu halten, bedarf seiner, geschickter Männer und Frauen." (Luther 1524.) So steht den Reformatoren neben der geistlichen jede Art von weltlicher Berufsbildung als gleichberechtigter Bildungs- und Schulzweck. Und wo möglich noch stärker als Luther und Melanchthon in den angeführten Stellen haben solche Männer, die mitten im praktischen Leben standen und die praktischen Zwecke eines städtischen Gemeinwesens im Auge hatten, wie Brenz, Bugenhagen, Zwingli u. a., gerade diese weltlichen, bürgerlichen Bildungszwecke hervorgehoben.

Sei es doch auch bei den Heiden schon für nöthig angesehen worden — sagt Brenz in der Hallischen K.-O. von 1526 — öffentliche Schulen zur Erhaltung und Erstattung bürgerlicher Versammlung anzurichten; um so mehr sollten christliche Eltern ihre Kinder zur Schule schicken um der Ehre Gottes und um des Nutzens der ganzen Gemeinde willen, dem ein zuchtig wohl aufgezogen Kind mit der Zeit dienstlich sein möcht. Die Jungen seien ja der höchste Schatz einer Burgerschaft, die besten zukünftigen „Mauren, Heg und Sleg" einer Stadt ꝛc.

Nicht bloß gute Prediger, gute Schulmeister — sagt Bugenhagen — sollen aus den Kindern mit der Zeit werden, sondern auch gute Rechtsverständige, gute Aerzte, gute, gottesfürchtige, tüchtige, ehrliche, redliche, gehorsame, freundliche, gelehrte, friedsame, nicht wilde, sondern fröhliche Bürger, die auch fortan ihre Kinder zum Besten mögen halten und so fortan Kindeskind." (Braunschw. Schulordnung v. 1528.) Wie Zwingli in seiner Erziehungsschrift v. J. 1523 insbesondere auch „den gemeinen Nutzen", „das Vaterland", — also die weltlich nationalen Bildungsziele hervorhebt, werden wir unten noch sehen. Aber auch die württemb. K.-O. von 1559, die kursächsische von 1580 u. a. heben neben dem kirchlichen, doch eben so bestimmt auch diesen weltlich-politischen Zweck der Schulen hervor: sie sind ihnen die gottverordneten Mittel, nicht bloß zum h. Predigtamt, sondern auch zur weltlichen Obrigkeit, zeitlichen Aemtern, Regiment und Haushaltung rechtschaffene, weise, gelehrte und gottesfürchtige Männer zu erziehen. Denn so wenig einer durch unmittelbare Erleuchtung des h. Geistes ohne Unterricht zum Predigtamt tüchtig wird, ebensowenig befähigt das dem Menschen eingepflanzte Licht der Natur für sich allein zum richtigen Urtheil über weltliche Dinge, vielmehr „bezeugt die tägliche Erfahrung, wie aus Mangel der Studien in den Regimenten mehrmals beschwerliche Sachen vorfallen, dadurch die Unschuldigen wider die Billigkeit untergedruckt werden mögen ꝛc. ꝛc."

So ist das Bildungsideal der evangelischen Reformation keineswegs ein beschränkt kirchliches. Vielmehr je höher und weiter die evangelischen Kirchen- und Schulreformatoren — unter ausdrücklicher Berufung auf den Spruch Christi Matth. 6: trachtet am ersten nach dem Reiche Gottes ꝛc. (s. kursächs. Schulordnung v. 1528) — das Ziel aller christlichen Erziehung und Unterweisung über alle bloß endlichen und particulären Interessen und Zwecke hinauf- und hinausrückten, desto mehr gewinnen sie nun auch die nöthige Freiheit des Geistes, die Weite des Gesichtskreises und die Weitherzigkeit der christlichen Liebe, welche sie in allen sittlich berechtigten Lebensberufen und Lebensaufgaben auch pädagogisch berechtigte Erziehungsziele und Bildungszwecke erkennen läßt.

Beiderlei Erziehungsziele aber, jenes absolute der Tüchtigmachung jedes Christenmenschen für seinen himmlischen Beruf, wie dieses relative der Vorbildung für die verschiedenen irdischen Berufsarten in Kirche, Staat und Gesellschaft sind wieder darin eins, daß sie als Bedingung ihrer Verwirklichung ein Dreifaches erfordern: nämlich 1) religiöse, 2) sittliche und 3) intellectuelle Bildung und Erziehung, oder daß die Jugend mit der Furcht Gottes, mit rechter Lehr und guter Zucht wohl unterrichtet und erzogen werde, denn gottesfürchtige — weise, gelehrte und geschickte — rechtschaffene Männer sind es, die zu dem heiligen Predigtamt, weltlicher Oberkeit,

zeitlichen Aemtern, Regimenten und Haushaltung gehören (vgl. z. B. die württemb. Schulordnung v. 1559 bei Vormbaum S. 68. 159).

In diesem durch alle Erziehungsschriften und Schulordnungen der Reformatoren hindurchklingenden Accord, dieser pädagogischen Trias der pietas, doctrina oder sapientia und der boni mores wiederholt sich nur auf pädagogischem Gebiete, was wir als die allgemeine ethische Grundanschauung der Reformation kennen gelernt haben, jene protestantische Synthese des religiösen, intellectuellen und ethischen Factors, und diese Synthese selbst wieder hat ihren tieferen Grund in der religiösen Grundanschauung und dogmatischen Grundlehre des evangelischen Protestantismus von der Heilsnothwendigkeit des Glaubens, aber auch von der nothwendigen Ausprägung des Glaubens in Erkenntnis und Leben. Weil das Reich Gottes von seinen Gliedern Glauben, heiliges Leben, aber auch Wachsthum in der Erkenntnis fordert, darum gehört auch zur Erziehung für das Reich Gottes und ebenso zur Erziehung für jeden besondern menschlichen Lebensberuf das dreifache — religiöse, sittliche, geistige Bildung und Erziehung.

Das Erste und Wichtigste für alle Erziehung in Schule und Haus, für die allgemein menschliche oder christliche wie für die specielle, sei's kirchliche, sei's weltliche Berufsbildung, der Anfang aller und somit auch der pädagogischen Weisheit ist nach der einstimmigen Anschauung aller Reformatoren und evangelischen Schulmänner die religiöse Erziehung und Unterweisung, die Erziehung zur Furcht Gottes und zur Liebe Christi, die Unterweisung im Wort Gottes, im christlichen Glauben und christlicher Glaubenserkenntnis. Religion ist ihnen die Seele der christlichen Familie, aber auch die Seele der Schule und alles Unterrichts. Die Religion aber, oder besser das Christenthum ist den Reformatoren weder bloße Lehre, Gedächtnis- oder Verstandessache, daß sie äußerlich in gedächtnis- oder verstandesmäßiger Weise könnte gelehrt oder angelernt werden, noch aber auch bloße Sache des subjectiven Gefühls oder der Phantasie, sondern sie ist vertrauensvolle und gehorsame Hingabe des Herzens und Lebens an den in Jesu Christo geoffenbarten heiligen Liebeswillen Gottes, und ebendarum gehört zur religiösen Erziehung allerdings eine gewiße Erkenntnis und Erkenntnismittheilung, nemlich Bekanntschaft mit den im Worte Gottes geoffenbarten christlichen Heilsthatsachen und Heilswahrheiten, aber es gehört dazu auch als ebenso nöthiges Stück die Weckung des religiösen Glaubens und Lebens in dem Kinde, die Zucht und Vermahnung zum Herrn, die Uebung in der Gottseligkeit, in Andacht und Gottesfurcht. Kurz also: die Reformatoren kennen keine Erziehung und Bildung ohne Christenthum; sie kennen aber auch keinen sog. „christlichen Religionsunterricht" ohne Erziehung zur Gottseligkeit und ebensowenig freilich eine Erziehung zur Gottseligkeit ohne christliche Unterweisung.

Es wäre ebenso unnöthig als unmöglich, auch nur in annähernder Vollständigkeit die Aussprüche der Reformatoren über die Nothwendigkeit und die Aufgabe der religiösen Erziehung und Unterweisung zusammenzustellen. Wenige Hindeutungen werden genügen.

„Siehe zu" — sagt Luther — „daß Du Deine Kinder vor allem lassest unterrichten in geistlichen Dingen, daß Du sie erst Gott ergebest, dann weltlichen Geschäften. Erst soll man die Kinder lehren den Herrn Christum erkennen und stets im Gedächtnis haben, wie er für uns gelitten, was er gethan und was er verheißen hat. Man lehre sie vor allem den Anfang eines christlichen und gottseligen Lebens, Furcht und Liebe Gottes, man erziehe sie in der Zucht und Vermahnung zum Herrn; man lehre sie, was sie nicht wissen von Gott, und strafe sie, wenn sie das nicht halten wollen; lehre sie erkennen Gottes Wohlthaten und Verheißungen, daraus sie Gott lieben lernen, und Gottes Strafen und Drohungen, daraus sie Gott lernen fürchten; man halte sie an zum Gebet, denn — wie Luther das an sich selbst erfahren hat — „fleißig gebetet, ist halb studirt", und „Beten ist der Christen recht eigentliches und vornehmstes Werk". Luthers eigene wichtigste Erziehungsschriften sind

ſeine katechetiſchen, alſo gerade der religiöſen Unterweiſung der Kinder wie der Erwachſenen dienenden: die kurze Form der 10 Gebote, des Vaterunſers, des Glaubens, ſeine beiden Katechismen, ſammt der angehängten Haustafel und den Gebeten. Ueberhaupt „läuft ja im Reformationszeitalter der Begriff des Katechetiſchen und Pädagogiſchen noch vielfach ineinander“ (Palmer, evang. Pädagogik S. 20, vgl. hiezu die Artikel Katecheſe, Katechetik, Katechismus in dieſer Encykl. Bd. III. und die dort verzeichnete Literatur über die reformatoriſchen Katechismen). Ueber die Gewöhnung der Jugend zur Heiligung des Namens Gottes und zum Gebet ſiehe auch Luthers Erklärung des zweiten Gebots im Catech. major bei Haſe libri symbolici S. 420.

„Die Kinder Gott dem Herrn zuzurichten,“ bezeichnet Melanchthon als höchſte pädagogiſche Aufgabe: Schule wie Kinderſtube ſind ihm Tempel Gottes, die Verherrlichung Gottes höchſter Schulzweck.

Zwingli in ſeinem Lehrbüchlein von 1523 und 24 bezeichnet es als „die erſte Lehre, wie man das jung Gemüth eines adeligen Menſchen unterweiſen ſoll in den Dingen, die Gott belangen.“ „Wiewohl es nicht in des Menſchen Macht ſteht, des Menſchen Herz zu dem Glauben an den einen Gott zu ziehen, ſondern allein der himmliſche Vater dies vermag, der uns alle zu ſich zieht: ſo kommt doch der Glaube nach Pauli Wort vom Hören, nämlich vom Hören des Wortes Gottes. Darum muß man der Jugend den Glauben mit den lauterſten und dem Munde Gottes gewohnteſten Worten einflößen und zugleich beten, daß der, welcher allein gläubig macht, den erleuchte, den wir durch das Wort unterweiſen und belehren.“ Beſonders weist dann Zwingli auch darauf hin, wie die Betrachtung der ſichtbaren Dinge, des ſchönen Weltgebäudes und der wunderbaren Naturordnung dazu dienen könne, die Jugend zur Erkenntnis Gottes und zum Vertrauen auf die göttliche Vorſehung zu führen. An dieſem allgemeinen Gottesglauben iſt es aber nicht genug: vielmehr ſoll der Jüngling dann weiter „das Geheimnis des Evangeliums“ verſtehen lernen, die menſchliche Sündhaftigkeit, die Erlöſung durch Chriſtum, die rechte geiſtige Gottesverehrung.

Um endlich auch eines der Häupter der franzöſiſchen Reformation anzuführen, ſo dringt auch Wilhelm Farel (de l'instruction des enfants bei Kirchhofer, Leben Farels a. a. O.) vor allem auf religiöſe Erziehung der Kinder: la première et principale chose de l'instruction des enfans c'est de leur apprendre de craindre et aimer Dieu, de mettre toute sa fiance en lui, de lui obéir et servir, en l'invoquant et lui rendant grace. Parquoi la pure doctrine de la foi leur doit être proposée, et pour servir à Dieu, qui ne doit être à notre fantaisie — il faut, qu'on leur apprenne les saints commandements de Dieu etc. etc.: als Mittel dazu dienen die evangeliſchen Katechismen, insbeſondere derjenige Calvins, vor allem aber die heilige Schrift und die bibliſche Geſchichte: car pour bien instruire et enseigner, la sainte Ecriture est fort utile“ (ſ. Farel, le sommaire herausg. von Baum 1867. S. 108).

Und mit den Reformatoren ſtimmen hierin die evangeliſchen Schulmänner des XVI. Jahrhunderts ganz überein. Trotzendorf handelt im erſten Capitel ſeiner Schulgeſetze von der Frömmigkeit, denn „die Furcht Gottes iſt der Weisheit Anfang“; Kenntnis der chriſtlichen Lehre, Gebet, Kirchenbeſuch, Beichten, Genuß des h. Abendmahls, Enthaltung von Aberglauben, magiſchen Künſten, von jeder Entheiligung des göttlichen Namens wird verlangt, und der Religionsunterricht iſt ihm die Seele der Schule (catechesis est quiddam substantiale scholarum).

Michael Neander fordert, daß „pietas für allen Dingen in Schulen fleißig getrieben werde, welcher denn die Schulen, alle artes, Bücher, Stände und Regiment, ſo auf Erden ſein, famuliren, ancilliren und dienen, oder des Teufels alle zugleich ſein müßen.“

Und von Joh. Sturm iſt bekannt, wie er in ſeiner Definition des finis studiorum die pietas voranſtellt, und ihr alle andern Bildungszwecke unterordnet: pietas igitur atque religio in scholis proposita sit et ad eam juvenilis animus cultura

litterarum erudiatur (de literarum ludis recte aperiendis 1538); die pars praestantissima sapientiae iſt ihm, wie er in den scholae Lauinganae 1565 ausführt, die religio: hujus cupidi esse atque studiosi cum omnes mortales debent, qui post hanc vitam cito volent frui sempiterna, tum inprimis viri literati, qui suo exemplo societatem volunt hominum adjuvare (ſ. Vormbaum S. 655. 726).

Mit der religiöſen Erziehung geht nach der Anſchauung der Reformatoren die ſittliche Erziehung Hand in Hand, wie ja nach der proteſtantiſchen Dogmatik das chriſtlich-ſittliche Leben die unmittelbare und nothwendige Bethätigung des rechtfertigenden Glaubens iſt. Wie der Glauben nach der reformatoriſchen Lehre, wenn auch allein rechtfertigend, doch nicht allein bleiben, ſondern ſich bethätigen ſoll in dem neuen ſittlichen Wandel, oder in der nova obedientia als der freiwilligen Selbſtunterordnung des menſchlichen Willens unter das Geſetz Gottes, das ebendarum für den wiedergebornen Chriſten nicht ein Geſetz des Zwangs, ſondern der Freiheit iſt: ebenſo gehört zur chriſtlichen Erziehung nicht bloß die Unterweiſung im Glauben, ſondern auch die Zucht des Willens, die Erziehung zum Gehorſam und durch Gehorſam zur ſittlichen Freiheit und Mündigkeit, die dann von ſelbſt in einem rechtſchaffenen Leben und Wandel ſich bethätigen wird. „Die Lehrer ſollen ihre Schüler zur Gottesfurcht und chriſtlichem Wandel anhalten, damit ſie nicht allein vom Wort Gottes wohl reden können, ſondern dasſelbe auch mit ihrem Leben und Wandel beweiſen.“ Dieſes ſittliche Moment in der Erziehung und insbeſondere die ſittlich-erziehende und ſittlich-befreiende Kraft, welche in der Wahrheit und dem gewiſſenhaften Suchen nach der Wahrheit liegt, — wie der amor veritatis vor allem Scheinweſen und Scheinweisheit bewahrt, wie die Gelehrſamkeit gründlich, demüthig und beſcheiden macht, wie die Humanitätsſtudien in der Erziehung zur wahren Humanität der Geſinnung und des Lebens, in der ethiſchen Reinigung des Herzens und Lebens (dem formare pectus, emendare vitam) ihren Hauptzweck und Hauptwerth haben: das hat unter den Reformatoren wohl keiner öfter und ſchöner ausgeſprochen, keiner aber auch mehr durch ſein eigenes Vorbild bethätigt als Melanchthon, bei dem ja die chriſtliche Frömmigkeit ſowohl wie die Beſchäftigung mit der claſſiſchen Literatur die gemeinſame Richtung „auf die ſittliche Aufgabe nehmen, darauf, ſich ſelbſt und andere zu einem menſchenwürdigen Leben innerlich und äußerlich heranzubilden, allerdings aber ausdrücklich auf dem Grunde gläubiger chriſtlicher Frömmigkeit, den er allezeit zweifellos als unerſchütterlich vorausſetzte“ (ſ. den Artikel Melanchthon Bd. IV, S. 662 und beſonders die dort S. 678 fg. angeführte Rede von Rothe, die unterdeſſen in zweiter Auflage erſchienen iſt, Heidelberg, 1863).

Ebenſo großen Nachdruck auf das ethiſche Moment der Erziehung legen aber insbeſondere auch die Theologen und Pädagogen der reformirten Kirche. Daß und wie ſie das thun, iſt gewiß nicht zufällig, ſondern hängt aufs engſte zuſammen mit der unterſcheidenden religiöſen Grundeigenthümlichkeit des reformirten und des lutheriſchen Proteſtantismus. Wie dieſe nun auch näher zu beſtimmen ſein mag (vgl. beſ. Hundeshagen, Beiträge S. 301 ff., Palmer, evangel. Pädagogik S. 163 fg.): jedenfalls entſpricht es ganz dem Charakter beider Kirchen, daß bei aller Uebereinſtimmung in den Grundanſchauungen, doch in der lutheriſchen Erziehung mehr das religiöſe, in der reformirten mehr das ethiſche Moment, dort mehr die Lehre, hier mehr die Praxis, dort mehr die bildende und freimachende Kraft der Wahrheit, hier mehr die Zucht des Willens, „die ernſtliche Zuſammenfaſſung der Gemüther in der Zucht und im Gehorſam gegen Gottes Gebot“, dort mehr die Sorge für die einzelne Seele und das Seelenheil, hier mehr das ſociale Element, die Erziehung zur Actuoſität, zur thätigen Theilnahme an dem kirchlichen und politiſchen Gemeinleben hervortritt.

Wenn Calvins Hauptbeſtreben dahin gieng, „in Staat und Kirche eine von Natur zu Unordnungen geneigte und der Zucht bedürftige Menge durch feſtgeordnete Gewalten nach Gottes Willen zu regieren und zu erziehen“ (Köſtlin): ſo iſt es ganz

in ſeinem Sinne, daß reformirte Schulordnungen wie z. B. die Leges Scholae Nicrinae (Hautz, Geſchichte der Neckarſchule S. 55; Vormbaum I., S. 355) gleich in der Beſtimmung des Schulzwecks der Zucht und des chriſtlichen Wandels ſo ausdrücklich gedenken: „weilen die Schulen angeſehen, die Jugend in allerhand guten Künſten, Zucht und Weisheit zu unterrichten, damit ſolche mit der Zeit dem geiſt- und weltlichen Stand wohl vorſtehen, der Kirche und dem gemeinen Vaterland heilſamen und frommen Nutzen verſchaffen möge ꝛc.“ Noch mehr aber iſt es charakteriſtiſch für Zwingli, wenn er ſeine Erziehungsſchrift, quo pacto ingenui adolescentes formandi sint, eintheilt in die drei Abſchnitte: 1) wie man einen jungen Menſchen unterweiſen ſoll in den Dingen, die Gott —, 2) in den Dingen, die ihn ſelbſt —, 3) in den Sachen, die andere Leute angehen; wenn er daran erinnert, daß das Chriſtenthum vorzugsweiſe in der That beſtehe (christiani hominis est, non de dogmatis magnifice loqui, sed cum Deo ardua semper et magna facere), in der thätigen Nachfolge Chriſti als des vollkommenſten Vorbildes des chriſtlichen Lebens; namentlich aber wenn er mit ſo beſonderem Nachdruck die ſociale Aufgabe des Menſchen und Chriſten hervorhebt: non ut nobis vivamus nati sumus, sed ut omnibus omnia fiamus: daher der Jüngling auch in den Tugenden ſich üben ſoll, die der menſchlichen Geſellſchaft, der Chriſtenheit, dem Vaterland Nutzen und Frucht bringen.

Freilich kommt auch in den lutheriſchen Schulordnungen das ſittliche Moment der Erziehung und das Capitel „von der Diſciplin und Zucht“ keineswegs zu kurz. Ja es kann dasſelbe und zugleich das Verhältnis der ſittlichen zur religiöſen Erziehung wohl nicht beſſer hervorgehoben werden, als dies z. B. in der württembergiſchen Schulordnung von 1559 geſchieht (Vormbaum S. 92 flg.): „Der Gottſeligkeit folgt auch die äußerlich Diſciplin und Zucht der Knaben, welche von dem h. Geiſt auch fleißig zu pflanzen geboten iſt. Derhalben wollen wir, daß dieſelbe ernſtlich getrieben werde, damit die Jugend nicht wie das Vieh ohne alle Zucht erzogen werde; — denn wo Gottesfurcht bei einem Kind iſt, alsbald findet ſich auch bei ihm die Zucht. Darum ſollen nicht allein die Schulmeiſter, ſondern auch die Eltern oder verordnete Vormünder fleißiges und ernſtliches Aufſehen haben, daß die Kinder, dieweil ſie noch zart und zu biegen ſind, zu aller Ehrbarkeit und guten Sitten gezogen werden, und zur Schule, Kirchen, auf der Gaſſen, in ihren Häuſern und an allen Orten guten Wandel führen (ganz gleichlautend die kurſächſiſche Kirchenordnung v. J. 1580 bei Vormbaum I. S. 249).

Zur Einſchärfung der allgemeinen Regeln chriſtlich-ſittlicher Zucht wie der äußern Ordnung, welche die Schule von ihren Schülern verlangt, dienten die leges scholasticae oder Schulgeſetze, welche ſchriftlich aufgezeichnet und den Schülern in die Hand gegeben oder auch im Schulzimmer auf einer ſogen. Schultafel aufgehängt und von Zeit zu Zeit verleſen werden ſollten. Wir beſitzen davon noch manche aus dem Reformationszeitalter theils in deutſcher theils in lateiniſcher Sprache, in Proſa und in Verſen: ſo die von dem Nürnberger Rector Sebald Heyden um 1530 in Jamben verfaßten leges scholasticae (ſ. Schultheiß, Nürnberger Schulgeſchichte I, S. 53; ſ. auch Vormbaum S. 466); die 1546 von Johann Rivius für die Schule zu Meißen verfaßten, aber auch zu Roßleben und anderwärts eingeführten leges Afranae (ſ. bei Baumgarten Cruſius, de G. Fabricii vita et scriptis 1839. S. 114, bei Vormbaum S. 411); die leges scholae Goldbergensis, wahrſcheinlich von B. Trotzendorf, nach andern von Taburnus verfaßt, gedruckt zuerſt 1563 zu Breslau (ſ. Vormbaum S. 55; Raumer S. 216); die Breslauer leges scholasticae von 1565 bei Vormbaum S. 209; die leges scholae Walkenredensis verfaßt von Johannes Mylius ums Jahr 1570 ſ. Vormbaum S. 553; die leges scholasticae für das herzogl. Braunſchw. Pädagogium zu Gandersheim v. J. 1571 bei Vormbaum S. 567; die leges scholae Nicrinae ſ. Vormbaum S. 355; leges pro alumnis scholae Gustroviensis latae für die Güſtrower Domſchule v. J. 1572 bei Vormbaum S. 576; vgl. auch die Würt-

temb. gr. K. u. Sch. O. v. 1559 bei Vormbaum S. 93, wo ausdrücklich angeordnet wird, daß der Schulmeister „ungefähr auf nachfolgende Statuta" halten, auch dieselben in der Schule auf einer Tafel geschrieben aufhenken, auch sie alle Fronfasten den Knaben einmal vorlesen und erklären solle." Alle diese Schulgesetze enthalten neben den speciellen Vorschriften über die Ordnung in der Schule auch allgemeinere sittliche Weisungen und Ermahnungen und dienen somit dem Zweck der sittlichen Erziehung (vergl. Palmer, ev. Pädagog. S. 500).

Aber auch der ethisch-sociale, speciell der nationale und patriotische Gesichtspunct bei der Erziehung wird, wie wir eben bei Zwingli gesehen, so auch von den deutschen Reformatoren gebührend hervorgehoben. Luther insbesondere, der deutsche Volksmann und Patriot, will mit all seinen pädagogischen Rathschlägen „des ganzen deutschen Landes Glück und Heil", sittliche und geistige Hebung des deutschen Volkes, „damit die Deutschen nicht mehr Bestien seien, die Nichts können als kriegen und saufen." Durch ihn besonders „wendete sich die deutschwerdende und deutschredende Kirche der Reformation in herzlicher Liebe zum Volk und tiefem Verständnis seines Geistes und Lebens, seiner Bedürfnisse und Bestrebungen dem Volke zu und war von einer Wirkung auf das Volk aller Stände, wie niemals zuvor eine Institution es gewesen war. Es lebte in den evangelisch-kirchlichen Gemeinschaften (d. h. vor allem in den Reformatoren selbst) die Erkenntnis, daß es gelte auf die Massen (richtiger: auf die Gesammtheit des Volkes) cultivirend einzuwirken", die Nation zur christlichen Humanität zu erziehen (vgl. Thilo in dem Artikel Nation, Nationalbildung, Nationalerziehung Bd. V, S. 85). Während der vorreformatorische wie der nachreformatorische Katholicismus im Dienste Roms eine uniformkirchliche, antinationale, ultramontane Erziehung anstrebt, während auch der Humanismus in Versuchung war, den Unterricht zu latinisiren, die Erziehung zu entnationalisiren (eine Tendenz, von der freilich auch manche protestantische Humanisten, wie Sturm, nicht frei sind): so hat dagegen die Reformation, und zwar allermeist die deutsche Reformation, wie sie aus dem deutschen Geist, der deutschen Innerlichkeit, Gemüthswärme, Geistestiefe, dem deutschen Wahrheitsmuth und Gewissensernst, aus dem deutschen Zorn über die drohende römisch-hispanische Verwelschung hervorgegangen ist, zum erstenmal auch wieder auf dem Gebiet der Bildung und Erziehung die Berechtigung der Nationalität anerkannt. Indem sie in der Verschiedenheit der Nationalitäten eine berechtigte, von Gott geordnete Gliederung der Menschheit erkennt: so sucht sie nun auch das für die ganze Menschheit bestimmte Gemeingut christlicher Bildung jedem Volk in seiner besonderen Sprache und nach seiner besonderen Art nahezubringen durch Bibelübersetzungen, Schaffung einer nationalen und volksthümlichen Literatur und durch volksthümliche Gestaltung des Schulwesens. Erst seit der Reformation eigentlich giebt es eine nationale Erziehung, ein eigenthümlich deutsches, englisches, holländisches, französisches ꝛc. Schulwesen, indem das von ihr aufgestellte Bildungsideal der christlichen Humanität, eben weil es das allgemeinste, so auch wieder am meisten befähigt ist, in die Besonderung der nationalen Sitte und Geistesart einzugehen.

Wenn aber nach reformatorischer Anschauung alle christliche Frömmigkeit und alle menschliche Sittlichkeit ruht auf dem Grund göttlicher Wahrheitsoffenbarung und menschlicher Wahrheitserkenntnis: so kann es auch keine Erziehung zur Frömmigkeit und Sittlichkeit geben ohne Unterricht, ohne Lehren und Lernen, ohne Mittheilung und Aneignung von Erkenntnissen und ohne Uebung und Ausbildung des Erkenntnisvermögens. Und nicht bloß der, aus der allein authentischen Quelle der heiligen Schrift zu schöpfenden religiösen Erkenntnisse — also des christlichen Religionsunterrichtes mittelst Bibel und Katechismus — bedarf der Christ, und die christliche Gemeinschaft, sondern auch aller derjenigen realen und insbesondere formalen Kenntnisse und Uebungen, welche theils zum Schriftverständnis, theils zur christlichen humanen Lebensgestaltung als unentbehrliche Mittel, Werkzeuge und Handhaben dienen. Hieraus ergiebt

ſich das theoretiſche Bildungsideal der Reformation, ihre Anſchauungen von dem Werth der verſchiedenen Unterrichtsgegenſtände und von den richtigen Unterrichtsmethoden. Dabei erklärt es ſich aus der Natur der Sache und aus den hiſtoriſchen Verhältniſſen, daß die Schulordnungen des Reformationszeitalters auf viele erſt ſpäter auftauchende pädagogiſche Fragen noch keine Rückſicht nehmen, aber auch andererſeits daß dieſelben theilweiſe ſehr detaillirte Beſtimmungen über Dinge enthalten, die ſpäterhin, bei dem Fortſchritt der pädagogiſchen Theorie und Praxis, als ſelbſtverſtändlich erſcheinen oder dem eigenen freien Ermeſſen des Lehrers überlaſſen bleiben konnten. Dieſelbe pädagogiſche Weisheit, welche jetzt viele Detailfragen dem Urtheil des Lehrers oder dem örtlichen Herkommen überläßt, mußte damals, in der Zeit der neuen Grundlegung, ſolche Dinge zum Gegenſtand der Schulgeſetzgebung oder des Reglements machen (vgl. Palmer, ev. Pädagogik S. 441).

So verſchieden nun aber auch theils für die verſchiedenen Arten und Stufen des Unterrichts und der Schulanſtalten, theils bei den verſchiedenen Schulmännern und Methodikern des Reformationszeitalters die didaktiſchen Ziele und Methoden ſich geſtalten mögen: als gemeinſame methodologiſche Grundforderungen der reformatoriſchen Didaktik können wir doch ein Vierfaches bezeichnen.

1) Das erſte iſt die Forderung eines erziehenden Unterrichts, wobei nicht die Aneignung gewißer Kenntniſſe oder Fertigkeiten die Hauptſache iſt, ſondern die formale Geiſtesbildung, die Bildung des Lernenden am Geiſt und am Herzen, die Zucht zur Wahrheit und in der Wahrheit, wobei nicht bloß einzelne Wahrheiten dem Lernenden — ſei's gedächtnißmäßig oder verſtandesmäßig — beigebracht, ſondern er ſelbſt (wie Melanchthon ſagt) tüchtig gemacht wird, die Wahrheit zu finden und ſie aufs klarſte und einfältigſte darzulegen. Zu Erreichung dieſes Zieles dient aber

2) die Forderung einer ſteten Verbindung des Lernens mit der Uebung, des receptiven Aufnehmens mit der Imitation und Reproduction, des bloßen Empfangens mit der Anregung zur Selbſtthätigkeit; denn nicht bloß „das Weſen des melanchthoniſchen Princips", ſondern überhaupt das Weſen der reformatoriſchen Didaktik iſt „Uebung der Geiſter", da nichts, weder Sprachen noch Sachen, gelernt werden könne durch Regeln allein, noch durch Uebung allein, ſondern nur durch zweckmäßige Verbindung beider. Dazu kommt

3) als dritter didaktiſcher Grundſatz die Forderung möglichſter Einfachheit der Lehrgegenſtände und Lehrmethoden, auch der Lehrbücher und Lehrmittel, der weiſen Beſchränkung in Bezug auf das Maß des Lehrens und Lernens, jener simplex simplicitas, die Neander empfiehlt; daher die oft wiederholte Warnung vor dem Zuviel der Lehrſtoffe, der Regeln und Vorſchriften, der Bücher, auch der Unterrichts- und Lernzeit; alſo, um den modernen Ausdruck für jene keineswegs moderne methodologiſche Forderung zu brauchen, die Forderung einer möglichſten Concentration des Unterrichts durch Beſchränkung auf das Nothwendige und durch Beziehung alles Einzelnen auf ein höchſtes maßgebendes Centrum, auf das Ziel der sapiens et eloquens pietas. Endlich finden wir durchgängig

4) die Forderung einer zweckmäßigen, auf den einfachſten ſachlichen Principien ruhenden Abſtufung des Unterrichts und einer dem entſprechenden Claſſentheilung der Schüler, und dabei iſt bemerkenswerth, daß die von den neueren Methodikern (ſ. den Artikel Claſſentheilung Bd. I, S. 795) aufgeſtellte Dreitheilung im weſentlichen ganz übereinkommt mit der ſchon im Reformationszeitalter faſt einſtimmig, beſonders von den Melanchthon'ſchen Schulordnungen empfohlenen Eintheilung der Schüler in „3 Hänflein", wenngleich dieſes trichotomiſche Grundſchema dann ſehr verſchiedene Modificationen und Variationen zuließ, wie wir dieß z. B. in den Bugenhagenſchen Ordnungen und beſonders in den kunſtvoll gegliederten, auf 9—10 Claſſen berechneten Sturm'ſchen Schulplanen ſehen.

Theils nach dem methodologiſchen Werth für den Zweck des erziehenden Unterrichts,

theils nach dem inſtrumentalen Werth als Hülfswiſſenſchaften für die religiöſe, insbeſ. Schriftkenntnis, beſtimmt ſich nun den Reformatoren der Bildungswerth der verſchiedenen Unterrichtsgegenſtände. Oben an ſtehen unter dieſen, neben dem Religionsunterricht, aus jenem doppelten Grunde die Sprachen, vorzugsweiſe die drei alten heiligen Sprachen, die lateiniſche, griechiſche und hebräiſche, als die Formen und Gefäſſe, darin der Schatz des Evangeliums niedergelegt iſt, als die Scheiden, darin das Meſſer des Geiſtes ſteckt, als die eigenen Sprachen der h. Schrift, die man kennen muß, um an der Quelle ſchöpfen zu können, als die Geiſtesrüſtung, womit derjenige verſehen ſein muß, der zu der himmliſchen Weisheit hinzutreten will (ſ. die bekannten Aeußerungen Luthers und Melanchthons über den Werth der Sprachen und der claſſiſchen Studien Bd. IV, S. 469 ff., 661 ff., womit ähnliche Aeußerungen bei Zwingli in der Schrift von 1523 und bei vielen andern Kirchen- und Schulmännern des Reformationszeitalters zu vergleichen ſind).

Nicht ein philologiſch-linguiſtiſches, auch nicht ein hiſtoriſch-antiquariſches Intereſſe war es, das dem Studium der alten Sprachen und Literaturen in den Augen der Reformatoren dieſen hohen Werth verlieh; ſondern zunächſt das praktiſche Bedürfnis der Gegenwart, nämlich theils der formalbildende Werth der Sprach- und Humanitätsſtudien, theils das kirchlich-theologiſche Intereſſe an den alten Sprachen als Grundſprachen der heiligen Schrift. In Uebereinſtimmung mit dem Humanismus ſehen auch ſie in den Sprachen die weſentlichen Vehikel und Elemente aller Bildung, in dem Sprachſtudium, und beſonders in dem Erlernen und der Einübung des Lateins, des Leſens, Schreibens und Sprechens, die beſte formale Geiſtesgymnaſtik, in der Kenntnis und dem fertigen Gebrauch der lateiniſchen Sprache die unentbehrliche Vorausſetzung jeder weiteren wiſſenſchaftlichen Ausbildung und gelehrten Thätigkeit, in den claſſiſchen Schriftſtellern die Fundgruben und Vorbilder wahrer Humanität, Eleganz, Sapienz und Eloquenz. Zu dieſem humaniſtiſchen kam aber jetzt das theologiſch-kirchliche Intereſſe, daß zu dem Geſchäft der Schriftauslegung, zur Begründung einer evangeliſchen Theologie und zur Vertheidigung der evangeliſchen Kirche und des evangeliſchen Lehrbegriffs die Kenntnis der beiden Grundſprachen der Schrift, der hebräiſchen und griechiſchen, wenigſtens für den Theologen, die Kenntnis und Handhabung der allgemeinen Kirchen- und Gelehrtenſprache, des Lateins, für jeden gebildeten Menſchen und Chriſten unerläßlich ſchien. So hat die Reformation ihr humaniſtiſches Bildungsideal nicht in ſelbſtändiger und ſchöpferiſcher Weiſe neuaufgeſtellt, ſondern daſſelbe von dem vorreformatoriſchen Humanismus herübergenommen, aber ſie hat dem durch die Humaniſten neubelebten Sprachſtudium nun erſt ſein höheres Ziel und neuen Schwung gegeben in der Nutzbarmachung der Sprachen für das Evangelium. „Niemand — ſagt Luther — hat gewußt, warum Gott die Sprachen hat hervorkommen laſſen, bis daß man nun allererſt ſiehet, daß es um des Evangeliums willen geſchehen; darum, ſo lieb als uns das Evangelium iſt, laſſet uns über den Sprachen halten.“ Und ſo ſehr auch zunächſt noch für die nachreformatoriſche Pädagogik das Latein die Sprache κατ' ἐξοχήν, die lateiniſche Grammatik die Muſtergrammatik, das Lateinſchreiben und Reden Ziel des Gymnaſialunterrichtes blieb: ſo hat doch die Reformation auch wieder, wenigſtens mittelbar dazu beigetragen, die mittelalterliche Alleinherrſchaft der lateiniſchen Sprache zu durchbrechen, einerſeits dadurch, daß durch Melanchthon und andere, namentlich auch durch Michael Neander, Hieronymus Wolf, „denn doch auch der eigenthümliche Vorzug der griechiſchen Sprache und Literatur erkannt und zur Anerkennung gebracht, ja die Kenntnis des Griechiſchen und beſonders die Kunſt griechiſch zu ſchreiben, gleichſam als die höhere Stufe humaniſtiſcher Bildung angeſehen wurde, andrerſeits dadurch, daß das neuerwachte Intereſſe für Sprache und Sprachwiſſenſchaft bald auch, wenigſtens in vereinzelten Beſtrebungen, den neueren Sprachen, beſonders dem Deutſchen, zu Gute kam. Wenn gleich die Schulen der Reformatoren die deutſche Sprache als Unterrichtsgegenſtand nicht kannten und in

vielen lateinischen Schulen, wie z. B. in Goldberg unter Trotzendorf, Deutsch zu reden den Schülern sogar im gewöhnlichen Verkehr verboten war (s. den Artikel Deutsche Sprache Bd. I, S. 908 ff.), so hat doch der Fleiß, welcher den alten Sprachen zugewendet wurde, auch auf das Deutsche zurückgewirkt; und, was noch wichtiger, die Muttersprache, und besonders in Deutschland die hochdeutsche Schriftsprache hat dadurch, daß sie Vehikel der religiösen Belehrung und Erbauung wurde, (in den Bibelübersetzungen, Katechismen, geistlichen Liedern, der Predigt und Erbauungsliteratur) eine ganz neue Weihe und Bedeutung gewonnen und ebendadurch erhielt dann auch die wissenschaftliche Beschäftigung mit der Muttersprache und den neueren Sprachen überhaupt neue Anregung. Daher ist es nicht zufällig, daß die Reformation zu den ersten Versuchen einer Bearbeitung der deutschen Grammatik den Anstoß gegeben hat: als Anleitung zum Lesen der deutschen Bibel hat Ickelsamer 1531 seine deutsche Grammatica herausgegeben, und ebenso hat Johann Clai mit seiner Grammatik vom Jahr 1578 materiell an die Lutherbibel, formell an Donat sich angeschlossen (s. Rudolf v. Raumer, Der Unterricht im Deutschen in Karl v. Raumers Gesch. der Pädag. III.; vgl. auch Stoy, Encyklopädie S. 156; Palmer, evang. Pädagogik S. 569 ff.).

Die formelle Denk- und Sprachbildung oder, um mit Sturm zu reden, die Erziehung zur sapientia und eloquentia, die mit dem Unterricht in der Grammatik und der Lectüre der Classiker beginnt, setzt sich auf der höheren Stufe des Gymnasialunterrichts fort durch die Dialektik und Rhetorik, und es wiederholt sich so in den reformatorischen Schulplanen jene Dreiheit des mittelalterlichen trivium, der Grammatik, welche sprachrichtig, der Dialektik, welche denkrichtig, der Rhetorik, welche oratorisch sprechen und schreiben lehrt. Ueber den Werth dieser beiden Disciplinen hat Melanchthon classische Worte geredet, und für beide, wie fast für alle Zweige des Unterrichts Lehrbücher geschrieben, die ganz an Aristoteles sich anschließen und die dann lange Zeit die stehenden Lehrbücher in den protestantischen Schulen geblieben sind. Diese drei Disciplinen des Triviums haben aber in der Pädagogik der Reformatoren dadurch eine andere Stellung und höhere Weihe erhalten, daß sie der höheren Einheit des gesammten Bildungsziels, der christlichen Humanität, oder der sapiens et eloquens pietas als Stufen sich unterordnen, und fürs andere dadurch, daß jenen drei formalen Disciplinen nun auch — anfangs noch schüchtern, bald aber immer bestimmter — die Forderung eines Realunterrichts zur Seite tritt, der neben den Worten auch die Sachen berücksichtigen will, da, wie Luther sagt, „Wortverständnis und Sachverständnis beieinander sein müßen; denn das Erkenntnis ist zweierlei, eines der Worte und eines der Sachen, und ohne Verständnis der Sachen ist auch das Verständnis der Worte umsonst.“ Haben auch in den Schulplanen des Reformationszeitalters die Realien noch wenig Berücksichtigung gefunden (am meisten noch bei M. Neander in Ilefeld s. d. Art.), so fehlt es doch den Reformatoren selbst, insbesondere Luther und Melanchthon, nicht an Sinn und Interesse für die realen Disciplinen, für Natur und Geschichte, die ja als Offenbarungen Gottes, seiner Macht, Weisheit und Güte, einen unmittelbaren religiösen Werth haben und die mittelbar auch wieder zum Verständnis der hl. Schrift, sowie für das praktische Leben nützlich und nöthig sind. Wie schön weiß insbesondere Luther, mit seinem für alles Große und Schöne offenen Auge und in seiner frischen, plastischen Sprache, von dem religiös-praktischen und daher auch pädagogischen Werth der rechten Natur- und Geschichtsbetrachtung zu reden in der bekannten (z. B. von Raumer S. 173 angeführten) Stelle der Tischreden: „Wir sind jetzt in der Morgenröthe des künftigen Lebens, denn wir fangen an, wiederum zu erlangen die Erkenntnis der Creaturen, die wir verloren haben durch Adams Fall. Jetzt sehen wir die Creaturen gar recht an, mehr als im Papstthum. Wir beginnen von Gottes Gnaden seine herrlichen Werke und Wunder auch aus den Blümlein zu erkennen, wenn wir erkennen, wie allmächtig und gütig Gott ist. — In seinen Creaturen erkennen wir die

Macht seines Worts, wie gewaltig das sei u. s. w. Die Historien aber sind nichts anders, denn Anzeigung, Gedächtnis und Merkmal göttlicher Werke und Urtheile, wie er die Welt und sonderlich die Menschen erhält, regiert, hindert, fördert, straft und ehrt ꝛc." Auch Melanchthon fordert und pflegt neben den sprachlichen reale Kenntnisse, aber freilich ist er auch darin doch überwiegend Humanist, Doctrinär und Büchergelehrter, daß er die Natur nicht aus ihr selbst, durch Beobachtung, und nicht um ihrer selbst willen, sondern fast nur aus Büchern, und zwar aus den Alten (z. B. aus Plinius, Aristoteles ꝛc.), und zum Verständnis der Bücher kennen lernen will; dadurch ist er der Hauptvertreter des von Raumer sogenannten verbalen Realismus, aber auch zum Theil ein gläubiger Anhänger überlieferter Irrthümer (z. B. der Astrologie) geworden. Classische Worte weiß Melanchthon über den Werth und die rechte Weise der Natur- wie der Geschichtsbetrachtung zu sagen (s. z. B. seine Vorrede zu des Sacrobosco Werk von der Sphäre und sein Lehrbuch der Physik, sowie seine neue Ausgabe des Chronicon Carionis, vgl. Raumer, Schmidt, Planck und den Artikel Melanchthon Bd. IV, S. 665 ff.). Jede Betrachtung der Natur und ihrer schönen Ordnung ist ihm ein Zugang zur Erkenntnis Gottes und zur Tugend; Gottes Wille ist, daß wir in der Schöpfung seine Spur sehen; die Sternenwelt predigt Gott und die Augen sind uns um der Astronomie willen gegeben; „die integra physica werden wir freilich erst lernen in der aeterna Academia im Himmel." Auch mathematische Studien hat Melanchthon dringend empfohlen und ihre Aufnahme in den Jugendunterricht aufs wärmste befürwortet. Die Geschichte aber — die der Menschheit sowohl als die der christlichen Kirche —, bei der er echt protestantisch auf Quellenstudien dringt, hat ihm in erster Linie recht eigentlich einen pädagogischen Werth: sie ist ihm ein Gemälde des Menschengeschlechts, vor allem aber »historia est paradigma.«

So ist es der ganze weite Kreis formaler Bildungsmittel und realer Kenntnisse, den die Reformatoren von der Höhe ihres absoluten christlich-humanen Bildungsideals aus überblicken und den sie zur Erreichung ihres Zieles, der Erziehung zur christlichen Frömmigkeit, Sittlichkeit und Wahrheit zu verwenden suchen. Und auch was zum Schmuck des Lebens, zur Erfrischung und Aufheiterung des Geistes, zur Stärkung und Uebung des Leibes als des Organs der Seele dient, liegt ihnen nicht fern, sondern erhält von jenem höchsten Bildungsideal und Erziehungsziel aus seine Bedeutung und sein richtiges Maß. „Vor allem zwar soll man bei den Kindern den Geist ansehen, da ja die leibliche Uebung wenig nütz; dennoch aber darf die Jugenderziehung nicht eine klösterliche Absonderung von der Welt, nicht ein tyrannisch-mönchischer Zwang, nicht eine gewaltsame finstere asketische Unterdrückung der von Gott anerschaffenen menschlichen Natur sein; denn es ist der Jugend gefährlich, allein und von den Leuten abgesondert zu sein. Auch Freude und Ergötzen ist den jungen Leuten vonnöthen so gut als Essen und Trinken; dann bleiben sie auch eher bei Gesundheit" (Luther). So wird denn auch dem Spiel und allerlei jugendlichen Ergötzlichkeiten ihr Recht im häuslichen Leben wie im Schulleben und ihr pädagogischer Werth gerne zugestanden: und wenn die reformatorischen Pädagogen über manche Dinge (z. B. über Schneeballen, Eisglitschen ꝛc.) engherzigere Ansichten hatten als Eltern und Pädagogen der Gegenwart, so zeigen sie in anderen Stücken z. B. im Aufführen von Schulkomödien (theils biblischen theils classischen Stücken von Terenz und Plautus) eine Weitherzigkeit, die uns fast verwunderlich vorkommt (vgl. Palmer, evang. Pädagogik, S. 198; über die Schülerspiele d. h. dramatische Aufführungen der Schüler theils in lateinischer theils in deutscher Sprache s. auch Gödeke, Grundriß zur Geschichte der deutschen Dichtung. Hannover, 1859. S. 295 ff. Wie auch das Schulleben selbst zum Gegenstand dramatischer Darstellung gemacht wurde, darüber s. ebend. 305, 311, 312, wo Dramen unter dem Titel Schulspiegel, Schultenfel, Maidleinschul aus dem 16. Jahrhundert erwähnt werden).

Insbesondere aber sind es zweierlei Uebungen und Kurzweil, die Luthern

(und mit ihm stimmt hier namentlich Zwingli ganz überein) wohlgefallen, nämlich die Musica und Ritterspiel mit Fechten, Ringen u. s. w., denn die erste vertreibt die Sorge des Herzens und melancholische Gedanken, das andere macht sein geschickte Gliedmaß am Leib und erhält ihn bei Gesundheit ꝛc.; auch bewahren diese ehrbaren Uebungen vor Zechen, Unzucht, Spielen u. s. w. Die Musica aber insbesondere ist der schönsten himmlischen Gaben Gottes eine, damit man viel Anfechtung und böse Gedanken vertreibt, das beste Labsal einem betrübten Menschen; man muß daher Musicam von Noth wegen in Schulen behalten; ein Schulmeister muß singen können, um so mehr, da Musik und Gesang auch nothwendig zur Aufrichtung des christlichen Gottesdienstes. Ja es ist der Musik- und Gesangunterricht und die Uebung des Gesanges für die Zwecke des Cultus geradezu eines der wesentlichsten Zwecke der evangelischen Schule, eines der festesten Bänder zwischen Schule und Kirche, ja eines der wirksamsten Motive gewesen bei der Errichtung der Schulen im Reformationszeitalter, der lateinischen wie der deutschen Volksschulen: der Cantor und Organist ist zum Schulmeister oder Schulgehülfen geworden, der kirchliche Cantordienst hat insbesondere auch einen wesentlichen Beitrag geliefert zur Schulmeistersbesoldung, und die Uebung des Gesanges durch die lateinischen Schüler, durch Schülersingchöre, durch Currendschüler, paupores ꝛc. wurde eine wichtige Aufgabe der Schulen und zugleich ein Mittel zur Sustentation armer Schüler. Es war das nichts neues, sondern nur die Fortsetzung einer aus vorreformatorischen Zeiten stammenden Einrichtung. Aber es zeigt sich auch auf diesem Puncte wieder der von der Reformation theils festgehaltene, theils neu und noch fester geschlossene Bund zwischen Kirche und Schule: die Kirche fühlt sich als berufsmäßige Pflegerin der Schule, die Schule aber erkennt ihre eigene Ehre darin, Tochter und Dienerin, aber auch treue Mitarbeiterin der Kirche zu sein an dem gemeinsamen heiligen Werke der Christianisirung und zugleich Humanisirung des Volkes und aller Kreise und Stufen des Volkslebens. So hat die Reformation einerseits dem ganzen Unterrichts-, Erziehungs- und Schulwesen ein neues Centrum gegeben, ein neues Ziel gesteckt, einen neuen Geist eingehaucht; aber sie hat auch andererseits versucht, von diesem Centrum aus das ganze weite Gebiet des Erziehungs-, Unterrichts- und Schulwesens organisch um- und auszugestalten und methodisch fortzuentwickeln.

C. Dies führt uns auf die dritte und letzte Frage: was hat die Reformation, was haben die reformatorischen Kirchen- und Schulmänner des 16. Jahrhunderts dazu beigetragen, um die von ihnen aufgestellten und aus den Principien des Protestantismus sich ergebenden Erziehungsideen und Bildungsideale zu verwirklichen?

Wie bei allen großen und epochemachenden Bewegungen im Reiche des Geistes, so ist auch bei der Reformation ein wohl zu beachtender und häufig nicht genug beachteter Unterschied zwischen Idee und Erscheinung, zwischen den Principien und deren Ausführung, den Postulaten und deren Verwirklichung. Die von der Reformation angeregten, aus den religiösen, ethischen und theoretischen Principien derselben sich ergebenden Erziehungsideen und Bildungsideale fanden im Reformationszeitalter selbst noch keine vollständige, sondern eine nur erst theilweise, und keine einheitliche, sondern eine durch allerlei locale, temporelle, persönliche Verhältnisse mannigfach bedingte und modificirte, ja eine mit manchen Gebrechen und Mängeln behaftete Verwirklichung und Durchführung. Aber ebenso gewiß ist das andere, daß die Reformatoren des 16. Jahrhunderts nicht in die Reihe der zahlreichen alten und neuen pädagogischen Idealisten, Doctrinärs und Projectenmacher gehören, die ihren Zeitgenossen statt der Thaten Worte, statt der praktischen und lebensfähigen Einrichtungen phantastische Plane, statt der treuen und darum auch gesegneten und segenschaffenden Arbeit im Lehrer- und Erzieherberuf bloßen pädagogischen Humbug bieten. Vielmehr haben sie in ebenso energischer wie besonnener Weise, mit klarer Erkenntnis der Bedürfnisse, aber auch mit

weiſer Berückſichtigung der beſtehenden Verhältniſſe, in ſtiller, treuer und ſelbſtverleugnender Arbeit, aber auch im muthigen und ausharrenden Kampf mit den gewaltigſten Hinderniſſen und Gegenwirkungen ſelbſt Hand angelegt an dem Werke der Erziehung und Erziehungsreform, und zur praktiſchen Verwirklichung der von ihnen aufgeſtellten Erziehungs- und Bildungsideale, wenigſtens nach dem Maß ihrer Kräfte und nach Maßgabe der Verhältniſſe, Rath, Mittel und Wege zu ſchaffen geſucht. Nicht eine radicale Neuerung, nicht eine kirchliche oder pädagogiſche Revolution haben die Reformatoren gewollt oder hervorgebracht, ſich auch nicht für neue Heilande der Wiſſenſchaft oder des Lebens ausgegeben; ſondern gerade im Kampf wider die radicalen Neuerer, Schwärmer und Umſtürzer haben zumal die deutſchen Reformatoren die Nothwendigkeit erkannt, ſoviel als möglich an das Beſtehende anzuknüpfen, auf den bereits gelegten Grundlagen fortzubauen, nur da, wo das Ueberlieferte unhaltbar oder gar mit dem ewigen Wahrheitsgrund im Widerſpruch war, mit demſelben entſchieden zu brechen und dem neuen Geiſte zur Geſtaltung neuer Formen Raum zu ſchaffen. Weit eher gewiß wird man den Reformatoren, und zumal dem hellblickenden, aber „leiſe tretenden“ und friedliebenden Melanchthon, den Vorwurf machen können, daß ſie zu conſervativ, als den, daß ſie zu radical und deſtructiv im Werke der Schul- und Kirchenreformation verfahren ſeien; richtiger aber werden wir mit gleich großer Bewunderung und Dankbarkeit *beides* erkennen müßen, ſowohl daß ſie die Reform des Schul- und Erziehungsweſens nach dem Maß ihrer Einſicht und Kraft und nach dem Bedürfnis und den Bedingungen ihres Zeitalters in Angriff genommen, als auch das andere, daß ſie, in weiſer Beſchränkung auf das praktiſch Mögliche und Nothwendige, die weitere Fortführung des Werkes der Schulreform und die weitere Ausgeſtaltung der in dem evangeliſchen Proteſtantismus liegenden pädagogiſchen Ideen der Zukunft überlaſſen haben.

Die praktiſchen Leiſtungen der Reformatoren auf dem Gebiete der Erziehung, des Unterrichts und Schulweſens ſind wieder von dreierlei Art: *perſönliche*, *ſachliche*, *anſtaltliche*. 1) Vor allem zeigt ſich das Reformatoriſche, die Conſequenz des evangeliſch-proteſtantiſchen Princips in der Hervorhebung des *perſönlichen* Factors für die Pädagogik, — in der hohen Bedeutung, welche die *Perſönlichkeit* des *Erziehers* und *Lehrers* in dem proteſtantiſchen Schul- und Erziehungsweſen gewinnt, und in der daraus fließenden Erkenntnis, daß bei der Reform des Erziehungs- und Unterrichtsweſens alles ankommt auf die Fürſorge für tüchtige *Lehrer* und *Erzieher*. Niemand hat das beſſer erkannt und kräftiger ausgeſprochen, als *Luther*. Durch ſeinen ganzen eigenen äußeren und inneren Entwicklungs- und Lebensgang, durch ſeine ſtrenge häusliche Erziehung, durch ſeine Erfahrungen auf den Schulen zu Mansfeld, Magdeburg, Eiſenach, auf der Univerſität und im Auguſtinerkloſter zu Erfurt, endlich durch ſeine akademiſche Lehrthätigkeit zu Wittenberg, durch ſeine ſeelſorgerlichen und hausväterlichen Erfahrungen in der Gemeinde wie im eignen Kinderkreiſe hat Luther ſelbſt, erzogen und erziehend, lernend und lehrend, handelnd und leidend ſich zum Pädagogen im vollſten und ſchönſten Sinne, zum evangeliſchen Erzieher und Lehrer gebildet. Eben hierin lag dann auch ſeine Vorbildung und Legitimation zum Schulreformator. Auf Grund ſeiner *perſönlichen* Erfahrungen fühlte er ſich nun auch berufen und befähigt, andern Anleitung zu geben zu dem heiligen und verantwortungsvollen Erzieher- und Lehrerberuf, und wenn vor allem *ſeine* Worte und Rathſchläge ſo einflußreich und durchſchlagend waren, ſo hatte das ſeinen Grund eben darin, weil ſie aus ſeiner tiefen Kenntnis des menſchlichen Herzens und Lebens heraus geredet, weil ſie nichts anderes waren als der Ausdruck und Abdruck ſeines eigenen perſönlichen Erfahrens und Erlebens. Und was von Luther gilt, das zeigt ſich in demſelben Maß, nur wieder in anderer individueller Ausprägung bei *Melanchthon*, der ja nicht bloß durch das reiche Wiſſen, das er beſitzt und mittheilt, durch ſeine formelle Geiſtes- und Sprachgewandtheit, ſeine univerſelle Bildung und ſein organiſatoriſches Talent, ſondern

weit mehr noch durch das Vorbild seines eigenen Lernens, Lehrens und Lebens, durch die persönliche Darstellung der christlichen humanitas in seiner ganzen Erscheinung, durch seinen immensen Fleiß, seine gewissenhafte Zeitbenützung, seine Treue im Kleinen wie im Großen, seine Freundlichkeit gegen Collegen und Schüler, seinen friedfertigen Sinn, durch die Einfachheit und Anspruchslosigkeit seines äußeren Lebens ꝛc. nicht bloß der praeceptor Germaniae, sondern auch ein wahrer praeceptor praeceptorum, das leuchtendste Vorbild eines evangelischen Pädagogen, Gelehrten und Schulmannes geworden ist, dieweil ja, wie er selbst sagt, ein Lehrer nicht bloß mit seinem Wort, sondern auch mit seinem persönlichen Vorbild lehren soll. Diesen beiden Häuptern der deutschen Kirchen- und Schulreform tritt eine ganze „Wolke von Zeugen," eine große Zahl von weiteren pädagogischen Persönlichkeiten aus dem XVI. Jahrh. an die Seite, die entweder als Lehrer und Schulmänner oder als Organisatoren einzelner Schulanstalten oder des Schulwesens ganzer Länder sich verdient gemacht haben. Ich nenne nur einzelne (vgl. Bd. II, S. 642), vor allem „das große pädagogische Dreigestirn des 16. Jahrhunderts," (vgl. Bd. V, S. 199): Valentin Friedland von Trotzendorf in Görlitz und Goldberg, † 1556 (s. d. Art.); Johann Sturm in Straßburg, † 1589 (s. d. Art.); Michael Neander (Neumann) in Nordhausen und Ilefeld, † 1595 (s. d. Art. Bd. V, S. 184); ferner (außer den bereits genannten Kirchen- und Schulreformatoren wie Bugenhagen, Brenz u. s. w.): Georg Spalatin (Burkhard von Spalt) in Wittenberg, Altenburg ꝛc., † 1545 (s. Wagner, Spalatin und die Reformation der Kirchen und Schulen zu Altenburg. Altenburg 1830. Neudecker, Spalatin in Herzogs theol. R.-Enc. Bd. XIV. 1861); Hermann von dem Busche, evangelischer Humanist, † 1534 (s. d. Art. Bd. III, S. 460); Eobanus Hessus (Hesse) in Erfurt, Nürnberg, Marburg, † 1541 (s. Camerarius, narratio de Eobano Hesso; Hagen, Deutschlands literar. und relig. Verh. im Reformationszeitalter I, S. 323 ff. Classen, Micyll S. 24 u. öfter; Hertz, Eoban Hesse, ein deutsches Lehrer- und Dichterleben 1860); Sebald Heyden (Heyd) in Nürnberg, † 1561 (s. Schultheiß, Nürnberger Schulgeschichte); Joachim Camerarius (Kämmerer, Kammermeister) in Nürnberg, Tübingen, Leipzig, † 1574 (s. d. Art. Bd. III, S. 840); Wilhelm Nesen in Frankfurt a. M., † 1524; Jacob Micyllus (Molzer) in Frankfurt und Heidelberg, † 1558 (s. Hautz, Jacobus Micyllus 1842. Classen, Jacob Micyllus. Frankfurt 1859); Cyriacus Lindemann in Gotha, † 1568 (s. Schulze, Gesch. des Gymnasiums zu Gotha); Andreas Bostius in Eisenach (s. Funkhänel, Beitr. z. Gesch. der Eisenacher Schule, Progr. v. 1854); Michael Brodhag in Ulm (s. Pfaff, Gesch. des württemb. Schulwesens S. 19); Alexander Marcoleon (Märklin) in Stuttgart und Eßlingen (s. Pfaff); Adam Crato (Kraft) in Marburg; Xystus Betulejus (von Birken) in Augsburg, † 1554; Paul Fagius (Büchlein, Büchele) in Isny, Straßburg, Cambridge, † 1549 (s. meinen Art. in Herzogs theol. R.-E. Bd. IV); Hieronymus Wolf in Mühlhausen, Nürnberg, Augsburg, † 1580 (s. seine Autobiographie bei Reiske, oratores Graeci VIII. Mezger in 3 Augsburger Programmen 1833, 34, 41. Raumer, Gesch. der P. I, 238, 435 ff); Johannes Rivius, Organisator der sächsischen Schulen unter Moriz, Rector in Meissen, † 1553 (s. Raumer I, S. 436; Jahn, Lebensbeschreibung des J. Rivius 1792); Georg Fabricius in Meissen, † 1571 (s. Baumgarten-Crusius, de G. Fabricii vita et scriptis. Meissen 1839. G. Fabricii epistolae ed. Baumgarten-Crusius, Leipzig 1845); Johann Mathesius, Rector und Pastor in Joachimsthal, † 1565; Lucas Lossius, Rector zu Lüneburg, † 1582; Nathan Chyträus (Kochhaf), jüngerer Bruder des Theologen David Ch., Rector in Bremen, † 1598; Basilius Faber, in Nordhausen, Quedlinburg, Erfurt, † 1575 (s. meinen Art. in Herzogs theol. R.-Enc.); Caspar Jentzkow und Laurentius Rhodomann, in Stralsund, † 1606 (s. Zober, zur Ge-

ſchichte des Stralſunder Gymnaſiums); Johann Gigas (Rieſe), erſter Rector von Schulpforta, † 1581 (ſ. Kirchner, Geſch. von Schulpf.); Adam Siber, erſter Rector in Grimma (ſ. Palm, Progr. v. 1830); Sickius, Rector in Brieg (ſ. Vormbaum S. 297); Petrus Vincentius, Rector in Görlitz und Breslau (ſ. Vormbaum S. 184); C. Helwig in Gießen; Peter Rigidius, Rudolf Goklenius, Jodocus Jungmann in Caſſel; Johannes Mylius in Walkenried (ſ. Voltmer Geſch. der Kloſterſchule zu W. 1857); Andreas Mylius in Güſtrow (ſ. Raspe, zur Geſchichte der G. Domſchule 1853); Paul Sperling in Flensburg und Hamburg (c. 1591), (vgl. Lau, Reformationsgeſch. der Herzogthümer Schleswig-Holſtein. 1867. S. 522); Johann Caſelius in Helmſtedt, † 1613 (ſ. Henke, Calixt Bd. I, S. 48 ff. und in Herzogs theol. R.-Enc. Bd. II).

Von ſchweizeriſchen Schulmännern aus dem 16. Jahrh. wären, außer den Reformatoren ſelbſt, wie Zwingli, Calvin, Farel, Bullinger, Oekolampad, Capito u. a., noch zu nennen: Grynäus, Caſtellio, Thomas Platter, Rudolf Collin, Oswald Mykonius, Maturin Cordier und viele andere.

Es ſind das verhältnismäßig nur wenige Namen von Schulmännern des Reformationsjahrhunderts; eine vollſtändige Schulgeſchichte des 16. Jahrh., die wir noch nicht haben, würde uns deren eine weit größere Zahl namhaft machen können. Eine Charakteriſtik der einzelnen iſt nicht dieſes Orts. Aber auch dieſe unvollſtändige Aufzählung wird genügen, um eine Vorſtellung davon zu geben, wie reich jene Zeit und wie reich insbeſondere die Kirche der Reformation war theils an pädagogiſchen Perſönlichkeiten und pädagogiſchen Charakterköpfen erſten Ranges, an Lehrern und Erziehern von eigenthümlicher, origineller und ſchöpferiſcher Geiſtesart, theils an frommen, treuen und verdienten Arbeitern auf den verſchiedenen Gebieten des Schulweſens, — an Schulmännern, die, wie ſie meiſt unter dem perſönlichen Einfluß und an dem Vorbild der Reformatoren ſich gebildet haben, nun auch ſelbſt wieder durch Wort und Vorbild, durch pädagogiſche und literariſche Thätigkeit, durch die imponirende Wucht oder die gewinnende Anziehungskraft ihrer Perſönlichkeit auf Hunderte und Tauſende von Schülern und Nachfolgern anregend und lebenweckend gewirkt haben. Während in dem katholiſchen Schulweſen vor und nach der Reformation (vgl. die Jeſuiten, das franzöſ. Unterrichtsweſen ꝛc.) theils das anſtaltliche Element theils die Uniformirungstendenz vorherrſcht: ſo macht dagegen die große Bedeutung der pädagogiſchen Perſönlichkeiten, der freiere Spielraum, den die Individualität des einzelnen Lehrers, Erziehers oder Directors für ſich in Anſpruch nimmt, aber auch wieder der weitreichende und ſegensreiche Einfluß, den einzelne bedeutende Schulmänner auf ihre Zeit und Umgebung geübt haben, einen hervorragenden Charakterzug des proteſtantiſchen Schulweſens aus und in keiner Periode der proteſtantiſchen Schulgeſchichte zeigt ſich das mehr als in der ſchöpferiſchen Urzeit des Proteſtantismus, im Zeitalter der Reformation. Das iſt, wie Guizot (histoire de la civilisation en Europe, Paris 1847, S. 324) es nennt, in der That un temps de grands hommes et de grandes choses auch auf dem Gebiete der Pädagogik; (vgl. auch, was in dem Artikel Director Bd. II, S. 2 über die Stellung und den Einfluß der proteſtantiſchen Muſterdirectoren Trotzendorf, Sturm ꝛc., auch über die in dieſem Stück echtproteſtantiſchen engliſchen Schuleinrichtungen bemerkt iſt). Was K. v. Raumer in der Vorrede zu ſeiner Geſchichte der Pädagogik S. VI von dieſer überhaupt ſagt, das gilt ganz beſonders von derjenigen der proteſtantiſchen Kirche und zunächſt des Reformationszeitalters: „In ausgezeichneten Männern tritt jenes Bildungsideal wie perſonificirt auf; ſie üben daher den größten Einfluß auf die Pädagogik — zumal dann, wenn ſie ſelbſt pädagogiſch angreifen wie Luther und Melanchthon;“ und es iſt daher auch ganz richtig, daß „eine aus den Quellen geſchöpfte genaue Darſtellung der pädagogiſchen Wirkſamkeit der einzelnen Schulmänner, z. B. des Straßburger Normalrectors Johann

Sturm ein viel anschaulicheres Bild von dem pädagogischen Einfluß der Reformation gewährt als alle allgemeinen Reflexionen."

Je mehr aber die Reformatoren selbst den pädagogischen Werth der Persönlichkeit erkannten, desto mehr mußte ihnen denn auch an der Heranbildung und Erhaltung eines tüchtigen Lehrerstandes gelegen sein: denn „soll es wiederum in einen guten Schwung kommen, so muß es warlich an den Kindern angefangen sein; aber soll es mit der Jugend besser werden, so müßen Leute da sein, die sich der Jugend annehmen" (Luther). „Es gehören aber sonderliche Leute dazu, die Kinder wohl und recht lehren und ziehen sollen" (derf.). Man kann in der That nicht schöner und wahrer über die Ehre und Würde des Lehrerberufs, aber auch über die hohen Anforderungen und Verpflichtungen, die derselbe an seine Träger und Verwalter stellt, sich aussprechen, als dies Luther, Melanchthon und andere ihrer Zeitgenossen thun, vgl. z. B. Luther über das Schullehreramt in einem Sermon von 1530, in seinen Tischreden bei Raumer S. 166 flg. Nichts Größeres und Herrlicheres kennt er als einen rechten Erzieher, „einen fleißigen und frommen Schulmeister, der Knaben treulich zeucht und lehret; dem kann man nimmer genug lohnen, und mit Geld bezahlen ꝛc." Melanchthon aber bezeichnet den Lehrerberuf als vitae genus sanctissimum, utilissimum, beatissimum; Lehrer sind von Gottes wegen an ihren Platz gestellt, Gott fordert Fleiß von den Lehrern wie von den Schülern. Vgl. Melanchthon über die Erfordernisse zu einem Gymnasiallehrer Corp. Ref. I, 678. So recht aus seinen persönlichen Lehr- und Lebenserfahrungen heraus konnte er de laude vitae scholasticae, aber freilich auch de miseriis paedagogorum beredte Worte reden, s. declamationes. Straßburg 1558. I, S. 577.

Drei Stücke sind es, welche die sächsische Schulordnung v. 1580 von einem rechtschaffenen Schullehrer verlangt: 1) daß er wohl gelehrt sei, 2) daß er fleißig und unverdrossen sei und sich gegen die Knaben tapfer und ernstlich, doch freundlich und mit guter Bescheidenheit erzeige, und 3) daß er die rechte Weise und Wege wisse, wie die Knaben zu lehren seien. Ein wichtiger Fortschritt war es in dieser Beziehung, daß die reformatorischen Kirchen- und Schulordnungen dem Unwesen des Bachantenthums, der fahrenden Schüler und Lehrer ein Ende zu machen suchten, indem sie auf feste Anstellung, vorsichtige Auswahl und eine „gebührende", wenn gleich freilich immer noch höchst spärliche Besoldung der Lehrer (theils aus Gemeindemitteln, theils aus milden Stiftungen, theils durch Schulgeld, theils endlich durch kirchliche Accidenzien und freiwillige Geschenke der Eltern) drangen. Daß es den Reformatoren — trotz ihrer vielen deßfallsigen Mahnungen, Bitten und Klagen — doch nicht überall gelungen ist, eine bessere ökonomische Stellung der Lehrer zu erzielen, daran sind sie eben so unschuldig, als an dem noch größeren Uebelstand, daß es bei dem großen Lehrerbedürfnis, bei der mangelhaften bisherigen Lehrerbildung, bei der allgemeinen Unruhe und Gährung der Zeit nicht immer möglich war, taugliche Subjecte für das Lehramt zu gewinnen oder dabei festzuhalten. Philologie und Theologie, Schulamt und geistliches Amt standen einander nach der allgemeinen Anschauung der Zeit so nahe, daß auch die Vorbildung für beide meist dieselbe war; daher es kam, daß die Schulmänner, wenigstens für die Lateinschulen und Gymnasien, meist aus dem Stand der Theologen genommen wurden (wie denn auch Luther bekanntlich geradezu will, daß keiner zu einem Prediger erwählt würde, der nicht zuvor eine Zeitlang Schulmeister gewesen). Davon war denn aber die Folge, daß vielfach das Schulamt nur als ein Durchgangsposten betrachtet wurde, um möglichst bald ins Predigtamt, — als ein Fegefeuer, um bald in das Paradies einer guten Pfarrstelle überzugehen (Ruhkopf S. 340). Denn nicht eben viele besaßen die Resignation eines Trotzendorf, der sich durch die Ermahnung seiner Mutter, ne vitam scholasticam desereret, lebenslang wie durch ein heiliges Gelübde an das Schulamt gebunden fühlte. In der Macht der Reformatoren lag es nicht, diese Verhältnisse zu ändern, wohl aber lag für sie hierin eine verdoppelte

Aufforderung, für Gründung, Vermehrung und Verbesserung der Schulanstalten zu sorgen, damit aus diesen ebenso wohl tüchtige Lehrer für die Schulen als tüchtige Prediger für die Kirche hervorgehen möchten.

2. Errichtung und Verbesserung der Schulen war von Anfang an ein Hauptgegenstand der Fürsorge für die Reformatoren der Kirche, und niemals vielleicht sind in so kurzer und dazu noch so stürmisch bewegter Zeit so viele Schulen theils neu errichtet, theils verbessert und neu organisirt worden als im Jahrhundert der Reformation, ganz besonders aber seit dem in dieser Beziehung epochemachenden Jahr 1524, d. h. seit Luthers Sendschreiben an die Rathsherrn und Obrigkeiten aller deutschen Lande, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen. Allerdings war, wie das Verlangen nach Schulreform, so auch der Eifer für Gründung neuer Schulen schon vor der eigentlichen Kirchenreformation, gleich mit dem Beginn des 16. Jahrhunderts in Deutschland und anderwärts erwacht, und somit, wie wir oben gesehen, nicht bloß eine Wirkung, sondern auch eine Vorbereitung und Vorzeichen der nahenden Reformation: schon im Jahr 1504 wurden z. B. die Schulen zu Münster, Hildesheim, Goldberg errichtet; dann folgten noch in der katholischen Zeit die Schulen zu Freiberg, Meißen, Leipzig, Zwickau, Zerbst, Halberstadt und andere (s. Döllinger, die Reformation Bd. I. Regensburg 1846. S. 412). Auch fehlt es nicht an Beispielen, daß die in katholischen Zeiten gegründeten Schulen nach Einführung der Reformation in Verfall geriethen oder aufgehoben wurden (ebend.). Endlich haben wir schon mehrfach darauf hingewiesen, wie die lutherische Reformation wenigstens eine Zeitlang in Gefahr war, in einzelnen ihrer schwärmerischen Anhänger einer den Schulen und wissenschaftlichen Studien gefährlichen Richtung Raum zu geben, als Gabriel Didymus und andere zu Wittenberg 1522 predigten, die Studien seien unnütz, man solle Schulen und Akademien abschaffen ꝛc. (s. Döllinger a. a. O. S. 413). Aber wir wissen auch, wie kräftig Luther und bald auch wieder der eine Zeitlang eingeschüchterte Melanchthon und mit ihnen alle Anhänger und Leiter einer besonnenen evangelischen Reformation jenem schwärmerischen Paroxysmus entgegentraten, und wie energisch nun, gerade nach Ueberwindung der schwärmerischen, wiedertäuferischen und Bauernunruhen, seit den Jahren 1524—25 und dann besonders seit 1526, nachdem der Speierer Reichstagsbeschluß dieses Jahres zu kirchlichen Organisationen freien Raum und Vollmacht gegeben, die Kirchen- und Schulorganisation innerhalb der einzelnen Territorien in Angriff genommen wurde. Und wenn durch den Vorgang der evangelischen Fürsten und Städte dann bald auch die katholischen, besonders in der zweiten Hälfte des 16. Jahrh., zur Nacheiferung in Gründung und Verbesserung katholischer Schulen erweckt wurden, wenn dann von Deutschland aus der Eifer für Schulengründung auch in andere europäische Länder, protestantische und katholische, sich verbreitete; so werden wir mit Freuden auch darin eine Frucht der Reformation erkennen.

Die finanziellen Mittel und großentheils auch die Schullocale für die neuen Gründungen boten meist — in katholischen wie in protestantischen Territorien — die Kirchen- und Klostergüter, die nach dem Willen der Reformatoren keineswegs secularisirt und ihrem Stiftungszweck entfremdet, sondern nur ihrem ursprünglichen stiftungsmäßigen Zweck zurückgegeben werden sollten, indem man sie verwandte für Kirche, Schule und Nothdurft der Armen. Kloster, Stifter, Beguinenhäuser wurden in Schulen verwandelt, Kirchen-, Stifts-, Kloster-, Calands-, Bruderschaftsgüter zu Schuldotationen verwendet. Nicht überall freilich verfuhr man so uneigennützig mit dem Kirchengut: vielfach hören wir die Klagen der Reformatoren über die Habsucht der Fürsten und des Adels, welche das Kirchengut seinen eigentlichen Zwecken — der Kirche, Schule und der Armut — entfremdeten. Um so nöthiger und verdienstlicher waren auch in dieser Beziehung die Mahnungen an kirchliche und weltliche Obrigkeit zur Fürsorge für Schulenerrichtung, Schulenerhaltung, Schulenverbesserung. Auf die

drei verschiedenen Stufen des Schul- und Unterrichtswesens erstreckt sich diese Fürsorge: Hochschule, Mittelschule und Volksschule.

a. Von den Universitäten ist die Kirchenreformation zunächst ausgegangen, auf das Universitätswesen hat sie daher auch umgestaltend zurückgewirkt. Die damals jüngste der deutschen Hochschulen, die i. J. 1502 von Friedrich dem Weisen gestiftete Universität Wittenberg war die Wiege, einige dortige Professoren die Helden und Vorkämpfer, ein akademischer Act, die Thesenpublication des 31. Oct. 1517, der Anfangspunct der deutschen Reformation. Von dort aus verbreitete sich die kirchliche und geistige Bewegung über die ganze christliche Welt. Zuhörer aus allen Ständen und Nationen: Deutsche, Schweizer, Franzosen, Engländer, Polen, Ungarn, Dänen und Schweden, sogar Italiener und Griechen, sammelten sich dort um Luther und Melanchthon zu tausenden. Das Wort des Mönchs Luther wäre von der kirchlichen Gewalt erstickt worden, das Wort des Predigers Luther hätte wohl kaum über den Kreis seiner Gemeinde hinausgewirkt, das Wort des akademischen Professors wurde von seinen Zuhörern binnen weniger Jahre in alle Länder Europas getragen und niemand wagte ihn anzutasten: so wurde die akademische Freiheit zum Hort der Reformation, diese aber hat dann wieder dazu beigetragen, die Universitäten von dem scholastischen Wust und der hierarchischen Bevormundung zu befreien und sie zu neuer, bisher nie dagewesener Bedeutung zu erheben. „Die Denkfreiheit, die zuerst in den theologischen Controversen hervortrat, weckte allmählich einen neuen Eifer auch für die Hülfsstudien, und trug zuletzt mächtig bei zur Emancipation aller Wissenschaften“ (vergl. Bd. III, S. 560). Anfangs hatte man nur eine Reform des theologischen Studiums von Luther erwartet, Verdrängung der scholastischen durch eine biblisch-augustinische Theologie. Jetzt da er die kirchlichen Misbräuche und Irrlehren angriff und immer kühner gegen das ganze päpstliche System vorgieng (bes. seit der Leipziger Disputation v. J. 1519 und der Bullen- und Decretalenverbrennung 1520), fürchteten ängstliche Gemüther von ihm Gefahr für die „Studien.“ Er selbst aber sprach es eben jetzt 1520 in seiner Schrift an den deutschen Adel offen aus, daß auch die Universitäten „einer guten starken Reformation“ bedürfen und daß „kein päpstlicher noch kaiserlicher Werk könnte geschehen als gute Reformation der Universitäten, dagegen kein teuflischer ärger Werk als unreformirte Universitäten.“ Um dieselbe Zeit nennt Eberlin von Günzburg die (bisherigen) hohen Schulen Seelengruben, da man Geld, Zeit und Zucht verliert (Keim, Ref. der Reichsstadt Ulm S. 78); Carlstadt wünscht schon i. J. 1518 in einem Brief an Spalatin eine Reform der Universität Wittenberg, damit diese ceteris exemplo esse possit (Jäger, Carlstadt S. 9). Und bereits hatte auch Melanchthon das Programm der Studienreform aufgestellt in seiner classischen Inauguralrede vom 29. August 1518 (sermo habitus apud juventutem academiae Wittebergensis de corrigendis adolescentiae studiis), worin er den Verfall der Wissenschaft beklagt, weil man die wahren Quellen verlassen, unbiblische Satzungen eingeführt, das Studium der Classiker besonders der Griechen vernachlässigt, den Aristoteles nur aus schlechten Uebersetzungen gekannt; daher Rückkehr zu den Quellen noththue zur Reform der Wissenschaft und Kirche.“ Hand in Hand mit der kirchlichen schritt dann auch die Universitätsreform vorwärts, nicht stürmisch wie Carlstadt u. a. wollten, sondern besonnen und allmählich, nicht ohne manche Hindernisse und Kämpfe. Zunächst betraf die Reform nur die theologische Facultät, wo das Bibelstudium an die Stelle der scholastischen Ueberlieferung, Melanchthons loci an die Stelle der Sentenzen des Petrus Lombardus gesetzt wurden. Aber nicht bloß des theologischen, sondern des ganzen Universitätsstudiums Mittelpunct soll (wie Luther sagt 1524) das Bibelstudium sein; sonst sind ihm die Universitäten „große Pforten der Hölle.“ Erstes Hülfsmittel des Bibelstudiums aber sind die classischen Sprachen; daher nun auch die philosophische oder Artistenfacultät eine neue Gestalt erhält. Zwar bilden in dieser auch fortan wie bisher die sogenannten septem artes liberales, das trivium und quadrivium, die

Grundlage und das Grundschema; aber sämmtliche Wissenschaften werden nach neuen Methoden und nach neuen Büchern behandelt; überall soll auf die Quellen zurückgegangen werden; Hauptsache des philologischen Studiums wird die Lectüre der Classiker; auch historische Vorlesungen, neuere Sprachen und anderes kommen allmählich hinzu. So wird Wittenberg jetzt die protestantische Musteruniversität, die große theologisch-pädagogische Pflanzschule für das protestantische Europa. (Ueber die weiteren Einrichtungen der Wittenberger Universität, über die dortigen sittlichen und wissenschaftlichen Zustände, über die neuen, von Melanchthon verordneten Statuten v. J. 1545 s. Corp. Ref. X, 992 ff. und Raumer a. a. O.)

An Wittenberg aber schloß sich bald eine ganze Reihe von weiteren protestantischen Universitäten in und außerhalb Deutschlands an, die im Reformationsjahrhundert theils neu gegründet theils reformirt wurden: so Marburg, 1527 von Philipp dem Großmüthigen gestiftet; Greifswald, gestiftet 1456, reformirt 1535; Tübingen, gestiftet 1477, reformirt 1535; Frankfurt a. d. Oder, gestiftet 1505, ref. 1539; Leipzig, gest. 1409, wie Frankfurt anfangs der Reformation feindlich, ref. 1541; Königsberg, gestiftet von H. Albrecht von Preußen 1544; Rostock, gestiftet 1419, reformirt 1556; Heidelberg, gestiftet 1386, reformirt 1556 ff.; Jena, 1557—58 von den Söhnen des Kurf. Johann Friedrich gestiftet, als Rivalin von Wittenberg, längere Zeit Sitz des strengen Lutherthums im Gegensatz gegen den kursächsischen Philippismus; Altorf, gestiftet vom Nürnberger Magistrat 1575; Helmstedt, gestiftet von H. Julius von Braunschweig-Wolfenbüttel 1576, von Anfang an Sitz einer freieren melanchthonischen Richtung im Gegensatz gegen das Lutherthum der Concordienformel; dazu noch im Anfang des 17. Jahrh. Gießen, gestiftet 1607, Rinteln 1619.

In der Schweiz waren es mehr die Gemeinden und republicanischen Obrigkeiten, an denen die Reformation ihre Hauptstütze hatte; aber auch hier waren doch die ersten reformatorischen Anregungen von einer Universität ausgegangen, von Basel, wo Zwingli von Wyttenbach humanistische Bildung und freisinnige theologische Ansichten eingesogen, und wo nachher Oekolampadius, Capito u. a. als Reformatoren wirkten. (Ueber die Reformation der Universität Basel, vgl. Herzog, Oekol. II, S. 172 ff.) Eine vermittelnde Stellung nahm Straßburg ein mit seiner 1569 von Joh. Sturm organisirten „Akademie," 1621 zur Universität erhoben. Reformirte Akademieen erhielten Zürich, das Collegium Carolinum, reorganisirt i. J. 1536, s. Wirz, histor. Darst. der Verordnungen über das Kirchen- und Schulwesen in Zürich, 1793. Bd. I. S. 217, Lausanne 1537, Genf 1542—58, Herborn ein sog. akademisches Gymnasium 1584. In den Niederlanden (vrgl. den Art. Holland III, S. 560) erhielt die reformirte Kirche die Universitäten zu Leyden 1575, Franeker 1595, Harderwyk 1600, Gröningen 1614, in Frankreich die Akademien zu Sedan, Montauban, Saumur 1601; ganz eigenthümlich endlich gestaltete sich das Universitätswesen in England zu Oxford und Cambridge, wo weit mehr als anderwärts mittelalterliche Einrichtungen, aber auch mittelalterlicher Zopf sich erhalten hat; anders wieder in Schottland, wo zu den zwei älteren Universitäten, St. Andrews und Glasgow, im 16. Jahrh. zwei neue zu Edinburg 1582 und Aberdeen 1593 hinzukommen, die zugleich zum großen Theil die Mittelschulen ersetzen mußten (s. Band III, S. 82), in Dänemark, Schweden (Kopenhagen und Roeskild, Upsala und Lund) ꝛc. Nach dem Plan dieses Werks kommt es uns nicht zu, hier auf die Universitätseinrichtungen näher einzugehen. Nur auf die tief eingreifende Bedeutung haben wir hinzuweisen, welche seit der Reformation die Universitäten für das gesammte Culturleben und so auch für das Erziehungs- und Unterrichtswesen allermeist des protestantischen Deutschlands, aber auch der übrigen Völker, gewonnen haben. Die Verbindung der Universitäten mit der Kirche ist durch die Reformation nicht gelöst, sondern neu begründet worden (vgl. Palmer, evang. Päd. S. 387); befreit aber wurden sie theils von der hierarchisch papalen Bevormundung, unter der sie im Mittelalter standen, die katholischen Universitäten mehr oder minder heute noch stehen, theils

von der Herrschaft veralteter Traditionen, des Scholasticismus und mönchischen Obscurantismus, der zum Theil gerade in den Universitäten, besonders ihren theologischen Facultäten, seine Burg aufgeschlagen hatte. Jetzt stellten sich die protestantischen Universitäten an die Spitze der geistigen Bewegung und erhielten, wenigstens in Deutschland, eine Bedeutung für das geistige Leben, wie sie diese nie zuvor gehabt. Seit der Reformation „beruht die höhere wissenschaftliche Bedeutnng Deutschlands auf den Universitäten; die Stellung, die unser Vaterland auf dem Gebiet der Wissenschaft unter den Nationen einnimmt, die hohe Achtung, die es bei den mitwerbenden großen Culturvölkern genießt, steht im engsten Zusammenhang mit dem Gedeihen seiner Hochschulen" (R. v. Raumer). „Die deutschen Universitäten stiegen mit dem Anfang des 16. Jahrh. zu einer früher nicht geahnten Macht und Bedeutung empor. Die Humanisten begannen sich Eingang zu verschaffen, und während noch die kleinen Kriege zwischen diesen und den Vertretern der Scholastik mit abwechselndem Erfolg einzelne Universitäten bewegten, brach jener weltgeschichtliche religiöse Streit aus, der, von der jüngsten Hochschule entzündet, alsbald zu einem gewaltigen Sturm anschwoll, der die deutsche Nation tief im Innersten aufregte und sie auf Jahrhunderte hinaus in zwei fast gleiche Hälften spaltete. So mußten denn die deutschen Universitäten vor allem von dieser Bewegung ergriffen, erschüttert und endlich umgestaltet werden. Sie waren die Arsenale, in denen die Waffen des Kampfes geschmiedet wurden, vielfach auch die Schlachtfelder, wo gestritten und Sieg oder Niederlage entschieden wurde. Wie in ganz Deutschland für lange Zeit die theologischen Fragen und kirchlichen Interessen die Mächte wurden, die alles sich unterordneten, so waren es jetzt auch mehr als je die theologischen Facultäten, von denen Ruf und Geltung, Blüte oder Verfall der Universitäten abhieng" (Döllinger, die Universitäten sonst und jetzt. München 1867, S. 12). Aus den Theologen aber recrutirte sich größtentheils auch das Lehrerpersonal an den Gelehrtenschulen, wie ja ohnedies die Volksschule bei ihrer engen Verbindnng mit der Kirche ganz unter theologischem Einfluß stand, und so kam es, daß fortan für Jahrhunderte die an den Universitäten herrschenden theologischen Richtungen und Kämpfe, besonders der Kampf zwischen der streng lutherischen und einer freieren, mehr humanistischen und melanchthonischen Richtung, später der Kampf zwischen der lutherischen Orthodoxie einerseits und dem Synkretismus, Pietismus, Rationalismus andrerseits von den Universitäten aus auch auf die Schule einen nur allzu mächtigen, vielfach störenden Einfluß gewann. Wie die Universitäten die Wiegen der Reformation und evangelischen Freiheit gewesen, so wurden sie dann freilich auch zeitweise die Sitze einer todten Orthodoxie, Höhlen einer wüthenden confessionellen Polemik, Wohnstätten eines trockenen Scholasticismus, einer ledernen Philologie, einer fühllosen und fürstendienerischen Jurisprudenz, des zopfigsten Pedantismus und der ausgelassensten studentischen Rohheit, aber dann doch auch, nachdem in ihnen selbst der reformatorische Geist wieder zur Herrschaft gelangt war, Pflegestätten einer ernsten gründlichen und freisinnigen Wissenschaft, Geburtsstätten eines frischen und freien geistigen Lebens, Verjüngungsstätten für Kirche, Schule und Volk. Was aber die protestantischen Universitäten geworden sind und geleistet haben für die Wissenschaft und für das nationale Bildungsleben, das sind sie geworden dadurch, daß und in soweit als sie selbst die Principien der Reformation, den Geist der freien und freimachenden Wahrheit und der christlichen Humanität, in sich aufgenommen und bewahrt haben. (Vrgl. hiezu Tholuk, Universitäten in Herzogs theol. R. E. Bd. XVI, S. 723 ff. Raumer, Gesch. der P. Bd. I, S. 351, und Bd. IV. Muther, aus dem Universitätsleben im Zeitalter der Ref. 1866. Döllinger, die Universitäten sonst und jetzt, 1867.)

b. Als nothwendige Vorbedingung für das Gedeihen der Universitätsstudien erkannten die Reformatoren bald die Herstellung besserer Vorbereitungsschulen — Gymnasien, Particularschulen, Lateinschulen; — denn „nicht jedermann sollte nach den Universitäten gesandt werden wie jetzt geschieht, sondern nur die Allergeschicktesten,

in den andern Schulen zuvor Wohlerzogenen." Den Anfang mit besserer Organisation der Gelehrtenschulen hatten nun freilich schon vor der Reformation die humanistischen Schulmänner gemacht, — ein Lange, Hegius, Dringenberg, Busch, Wimpheling u. a., — aber es waren das Anfänge, die erst ihrer Fortsetzung und organischen Zusammenfassung warteten. Erst im Zusammenhang mit der Kirchenreformation und im Anschlusse an die territoriale Neuorganisation des Kirchenwesens, seit den 20er Jahren des XVI. Jahrhunderts, erfolgt dann auch eine durchgreifende Neuorganisation des Gelehrtenschulwesens theils durch Neuerrichtung zahlreicher Lehranstalten, theils durch Umwandlung der bereits bestehenden.

Luther erhebt 1520 in seiner Schrift an den christlichen Adel wie für die Reform der hohen, so auch für die der niedern Schulen das Wort, damit nicht, wie jetzt inmitten der Christenheit, das junge Volk verschmachte und elendiglich verderbe. Dann folgt Luthers großer Weckruf zur Schulenerrichtung von 1524; in demselben Jahr schickt er auch schon einen Schulplan an Spalatin, um ihn dem Kurfürsten vorzulegen (s. den Artikel Luther Bd. IV, S. 473). Nun aber greifen die zwei bedeutendsten reformatorischen Schulorganisatoren ein: Melanchthon mit der Errichtung seiner schola privata 1521, mit seiner Betheiligung an der Schuleinrichtung zu Eisleben 1525, zu Magdeburg, mit seinen Rathschlägen an den Rath zu Nürnberg (1524—26), besonders aber seinem, aus Anlaß der sächsischen Kirchenvisitation ausgearbeiteten Unterricht der Visitatoren, und dem darin enthaltenen sächsischen Schulplan, jenem Grundplan, zu dem sich dann alle die weiteren protestantischen Schulordnungen und Lehrpläne nur als weitere Ausführungen verhalten (s. d. Artikel Melanchthon, bes. S. 673 ff.), und dann besonders für Norddeutschland und Skandinavien Bugenhagen mit seinen Kirchen- und Schulordnungen für Braunschweig 1528, Hamburg 1529, Lübeck 1531, Pommern 1535, Dänemark 1537, Schleswig-Holstein 1542, woran sich dann als Nachbildungen auch die Mindensche und Göttingensche 1530, die Soester 1532, die Bremische 1534 u. a. anschloßen (s. den Artikel Bugenhagen Bd. I, S. 749), während in andern deutschen Territorien und Städten zahlreiche Gehülfen und Mitarbeiter am Werke der Kirchen- und Schulreformation, wie Johann Brenz in Schwaben, Sam. Frecht u. a. in Ulm, Lachmann in Heilbronn, Lambert von Avignon in Hessen, Justus Jonas in Sachsen, Aepin in Hamburg, Urbanus Regius in Braunschweig-Lüneburg, Friedrich Myconius und Justus Menius in Gotha, W. Capito, Martin Bucer in Straßburg, Erhard Schnepf in Hessen und Württemberg, und andere; in der Schweiz Zwingli, Bullinger (s. Wirz, S. 257), Calvin, Beza, Farel (vrgl. Baum, Beza; Kirchhofer, Farel) u. a. in ähnlicher Weise für Schulengründung und -verbesserung thätig waren. Die allgemeinen Grundzüge, wonach diese Schulen eingerichtet waren, kennen wir theils schon aus dem, was über das Bildungsideal und Erziehungsziel der reformatorischen Pädagogik oben gesagt ist, theils hat es bereits in andern Artikeln dieser Encyklopädie seine weitere Ausführung gefunden, s. bes. Gelehrtenschulen Bd. II, S. 638 ff.

Ziel und Zweck dieser Anstalten war in erster Linie die Vorbildung für die Facultätsstudien an den Universitäten, vorzugsweise für das theologische Studium und den geistlichen Beruf, aber auch für die verschiedenen weltlichen Berufsarten. Kirche und Staat, geistliche und weltliche Obrigkeit und Gemeinden wirkten denn auch wie bei der Errichtung und Erhaltung, so bei der Schulgesetzgebung und Schulaufsicht zusammen. Meist wurde die unmittelbare Inspection in die Hand der Geistlichen und Superintendenten, anderwärts in diejenige weltlicher Aufseher gelegt, oder sie war zwischen Geistlichen und Weltlichen, Pastoren oder Superintendenten und Rathsmitgliedern oder weltlichen Beamten in verschiedener Weise getheilt.

Lehrgegenstände waren: Religion, classische Sprachen, d. h. vor allem (in den kleineren Anstalten ausschließlich) Latein, in größeren auch Griechisch, für die Theologen Hebräisch, daneben wenig Realien, wohl aber Musik und Gesang, besonders für kirchliche Zwecke. Nach dem sächsischen Schulplan soll der Schulmeister die Kinder nur

lateiniſch, nicht deutſch oder griechiſch oder hebräiſch, lehren und zu dieſem Zweck ſie in drei Haufen theilen. Die Schüler des erſten Haufens lernen Leſen, Vaterunſer, Glauben, üben ſich in Donat und Cato, im Schreiben und Muſik; die des zweiten Haufens lernen Grammatik, den lateiniſchen Aeſop, Terenz, einzelnes von Plautus, beſonders iſt mit ihnen Etymologie, Syntax und Proſodie zu üben; ein Tag in der Woche gehört der Religion und Schrifterklärung. Aus den Geſchickteſten ſoll man den dritten Haufen bilden, der mit Virgil, Ovids Metamorphoſen, Ciceros Officien und Briefen, Grammatik und Metrik, endlich mit Dialektik und Rhetorik ſich beſchäftigt. Dieſe Eintheilung in 3 Claſſen ſammt den Grundzügen dieſes kurſächſiſchen melanchthoniſchen Lehrplans wiederholt ſich dann in andern Schulordnungen faſt ſtehend. In größeren Schulen findet ſich auch die Eintheilung in 4 (pommerſche Schulordnung) oder in 5 oder noch mehr Claſſen (Hamb. u. Lüb. Schul-Ordn.). Unterricht und Uebung im Chriſtenthum und im Latein — darauf reducirt ſich hier, in dieſen melanchthoniſchen und den daran zunächſt ſich anſchließenden Schulordnungen noch faſt der ganze Lehrplan.

Das Latein war nicht bloß Hauptunterrichtsgegenſtand, ſondern auch theilweiſe, wenigſtens für die älteren Schüler, die ausſchließliche Converſationsſprache, der Gebrauch der deutſchen Sprache bei Strafe verboten. Ja ſo weit gieng dieſe Werthlegung auf das Latein und dieſe, nach unſern Begriffen ebenſo antievangeliſche als antinationale Combination von Latinität und Chriſtenthum, daß man die Schüler ſogar lateiniſch beten ließ und zu dieſem Zweck die Gebete Luthers ins Lateiniſche überſetzte (vgl. Palmer, evang. Pädagogik S. 400).

Die Lehrerzahl war nach der Größe der Städte und Schulanſtalten ſehr verſchieden: meiſt, wo nicht wie in ganz kleinen Schulen einer genügt, werden 2—3 als die eigentliche Normalzahl vorausgeſetzt: ein Rector, Conrector oder hypodidascalus, und ein Cantor.

Durch zwei Vorzüge beſonders empfiehlt ſich dieſer von Melanchthon entworfene Grundplan der proteſtantiſchen Gelehrtenſchule, einmal durch ſeine außerordentliche Einfachheit und Durchſichtigkeit, dann aber auch durch ſeine außerordentliche Entwicklungs- und Fortbildungsfähigkeit. Dieſe weitere Ausführung und Fortbildung hat er dann auch gefunden zuerſt in den ſchon erwähnten Bugenhagen'ſchen und manchen andern Localſchulordnungen (ſ. Vormbaum), dann aber beſonders in der einen gewißen Abſchluß in der Reformation der Gelehrtenſchule bezeichnenden württembergiſchen Schulordnung vom Jahr 1559 und der ganz an dieſe ſich anſchließenden ſächſiſchen Schulordnung des Kurfürſten Auguſt v. J. 1580. In allen Städten, großen und kleinen, aber auch in den fürnehmſten Dörfern oder Flecken des Fürſtenthums ſollen (nach der würt. Sch.-O.) lateiniſche Schulen und dafür taugliche praeceptores gehalten werden; jede vollkommen ausgebildete Lateinſchule umfaßt 5 Claſſen, an kleineren Orten nur die unteren derſelben. Lehrplan und Methode iſt bereits weit reicher und feſter gegliedert, wenn auch unter genauer Feſthaltung des humaniſtiſchen Princips und des melanchthon'ſchen Grundplans: in der Ausführung zeigt ſich bereits der Einfluß der Methodiker, beſ. Sturms. Auch für eine reichere Abſtufung verſchiedener Arten von Gelehrtenſchulen iſt geſorgt: neben oder über den einfachen Latein-, Particular- oder Trivialſchulen ſteht zu weiterer Fortbildung das Stuttgarter Pädagogium, zur Vorbildung der angehenden Theologen dienen die Kloſterſchulen ſammt dem Tübinger Stift; einen den württembergiſchen Kloſterſchulen theilweiſe verwandten Charakter, nur nicht mit ausſchließlicher Beſtimmung für Theologen, haben die ſächſiſchen Fürſtenſchulen Meißen, Pforta und Grimma, beiderlei Anſtalten in der Schulgeſchichte beſonders merkwürdig als erſte Beiſpiele proteſtantiſcher, unmittelbar aus den klöſterlichen Anſtalten des Mittelalters herausgewachſener Alumnate, Anſtalten für gemeinſame Verpflegung, Erziehung und Unterweiſung (ſ. d. Art. Bd. I, S. 74 ff.).

„So erscheinen jetzt, seit Mitte des 16. Jahrhunderts, insbesondere zwei deutsche Länder, Württemberg und Sachsen, als der Boden, worauf viele und edle Pflanzstätten evangelischer Erziehung und Bildung am ersten und kräftigsten wachsen und gedeihen" (Stoy S. 136), und eben diese zwei deutschen Länder sind es auch, wo die Schuleinrichtungen des Reformationszeitalters in ihrer Eigenthümlichkeit, trotz aller späteren Fortbildung, wohl am längsten und treuesten sich erhalten haben. Aber auch andere deutsche Territorien blieben nicht zurück im Eifer für Gründung neuer oder Reorganisation bestehender Gelehrtenschulen der verschiedensten Art und Benennung: Latein-, Particular-, Trivialschulen, niedere und höhere Stadtschulen, Pädagogien, Lyceen, Gymnasien, akademische Gymnasien, patricische Schulen, Ritterakademien, Fürsten- und Klosterschulen (vgl. über diese verschiedenen Bezeichnungen die betr. Artikel dieser Encyklopädie, bes. d. A. Gymnasium Bd. III, S. 170).

Und mit den protestantischen Territorien wetteifern in der Schulengründung bald, besonders seit der Mitte des Jahrhunderts, auch die katholischen Länder, die durch die Reformation und Gegenreformation zu neuen Anstrengungen geweckt wurden (vgl. den Art. Jesuitenschulen Bd. III, und Oesterreich Bd. V, S. 356); und mit Deutschland, wenn auch in geringerem Grade, andere europäische Länder.

Nicht weniger als 1600 Schulanstalten (d. h. Mittel- oder Gelehrtenschulen mit Ausschluß der Universitäten und Volksschulen) sollen im Lauf des 16. Jahrhunderts nur allein auf deutschem Boden gegründet oder reorganisirt worden sein. Wir versuchen nach den uns vorliegenden Daten ein freilich noch ziemlich mangelhaftes Verzeichnis zu geben, das, wenn auch vollständiger als die uns bisher bekannten (Wachler, Handbuch der Geschichte der Literatur. 1824. Th. 3; Schwarz, Erziehungslehre. 2. A. 1829. I, 2, S. 514; Schmidt, Gesch. der Pädagogik Bd. III, S. 118; vgl. auch den Artikel Preußen Bd. VI, S. 329 ff.), doch immer noch der Vollständigkeit, zum Theil vielleicht auch der Genauigkeit der Angaben ermangelt, aber jedenfalls von der großen Zahl solcher Gründungen und Reorganisationen, besonders in dem Zeitraum zwischen 1520 und 1560 eine annähernde Vorstellung geben kann. Zur Vergleichung nehmen wir auch katholische Schulgründungen, besonders die seit 1551 immer zahlreicher werdenden jesuitischen Schulanstalten (vgl. diesen Artikel) mit auf. *)

a) In die Zeit von **1500—1520** fallen nach unsern Quellen folgende Schulengründungen:

1504 Münster. 1514 Freiberg, Meißen. 1518 Zwickau; ferner mit unbestimmbarer Jahreszahl Attendorn, Düren, Erfurt, Kreuznach, Lennep, Warendorf, Colberg, Grünberg, Großglogau, Stargard (14).

b) In die Zeit von **1521—1560**:

1521 Zerbst, Halberstadt. 1522 Wittenberg (evangel. Lateinschule). 1523 Treptow, Schwäbisch Hall. 1524 Gotha, Magdeburg, Weimar, Leipzig, Aschersleben, Hadersleben, Nordhausen, Ulm, Nördlingen, Oehringen, Losdorf (Oesterreich V, 356). 1525 Jena, Stralsund, Eisleben. 1526 Nürnberg, Hirschberg. 1527 Altenburg, Saalfeld, Heilbronn, Husum. 1528 Frankfurt, Oldenburg, Bremen, Göttingen, Goslar, Braunschweig. 1529 Hamburg (Johanneum), Brieg (Stadtschule), Ansbach. 1530 Lübeck, Marienberg, Minden. 1531 Goldberg, Marburg, Augsburg (Annengymnasium). 1532 Bautzen, Eisenach, Lüneburg, Schwerin, Soest, Bunzlau. 1533 Weißenfels. 1534 Hannover, Schneeberg, Gardelegen. 1535 Eisfeld, Zittau, Stuttgart. 1536 Durlach. 1537 Wolgast, Cottbus. 1538 Straßburg, Regensburg, Plauen. 1539 Einbeck, Quedlinburg, Arnstadt, Frankfurt a. d. O. (städt. Lyceum). 1540 Leipzig (Thomassch.), Berlin (Nicolai- und Mariensch.), Herford, Hameln, Meldorf. 1541 Halle, Zei-

*) Selbstverständlich konnten hier vorzugsweise nur größere Lehranstalten berücksichtigt werden; kleinere Latein- oder sog. Trivialschulen bestanden fast in allen Städten, zum Theil auch in größeren Dörfern, s. hierüber die Schulgeschichten der einzelnen Länder.

Schleswig, Wismar. 1542 Naumburg, Schweinfurt. 1543 Ileſeld, Meißen (Afra), Dortmund (archigymnasium illustr.), Merſeburg, Hof, Prenzlau, Stettin (fürſtl. Pädagogium), Schulpforta, Mühlhauſen. 1544 Meiningen, Weſel, Hildesheim (Andreanum). 1545 Düſſeldorf (herzogl. Gymnaſium). 1546 Heidelberg (paedagogium). 1547 Celle. 1548 Greifswalde. 1549 Colberg. 1550 Grimma (Fürſtenſchule), Braunſchweig, Wernigerode. 1551 Wien (Jeſuitencollegium). 1553 Bielefeld, Güſtrow, Schwerin (Bürgerſchule), Neu-Brandenburg. 1554 Roßleben. 1555 Frankenhauſen, Laubach, Wezlar, Liſſa (Schule der Brüderunität). 1556 Stade, Oels (herzogl. Schule), die dreizehn württembergiſchen Kloſterſchulen, Cöln (Jeſuitencollegium), Ingolſtadt (ebenſo), Prag (ebenſo). 1557 Dresden, Walkenried, Trarbach. 1558 Bielefeld (Stiftsſchule erweitert, ſpäter gymnasium), Brandenburg (Neuſtädter Schule). 1559 Lauingen, Duisburg, München (Jeſuitencollegium). 1560 Kiel, Heidelberg (paedagogium wieder hergeſtellt). (Summa 133).

c) In die Zeit von **1561—1580:**

1561 Erfurt, Baireuth, Donndorf, Greifswald (evang. Particularſchule). 1562 Breslau (Eliſabethgymnaſ. erneuert). 1563 Trier, Dillingen (Jeſuitencolleg.) 1564 Parchim. 1565 Halle (Stadtgymnaſ.), Görlitz, Kloſter Bergen, Heidelberg, Schwerin (Domſchule), Braunsberg (Hosianum). 1566 Flensburg, Schleswig (gymnas. acad.), Bordesholm (Kloſterſchule). 1567 Darmſtadt, Hadersleben (neue Fundirung der Schule). 1569 Brieg (gymnasium illustr.), Marienthal, Amelunxborn, Riddagshauſen, Reiffenberg (Kloſterſchulen in Braunſchweig). 1570 Anklam, Neuſtettin. 1571 Themar, Gandersheim (paedagogium). 1572 Gotha (gymnasium illustre). 1573 Windsheim, Andernach (kathol. Lateinſchule), Croſſen. 1574 Berlin (graues Kloſter), Merſeburg (Domſchule). 1575 Friesland, Altorf, Heiligenſtadt (Jeſuitencollegium). 1577 Schleuſingen. 1578 Neuſtadt a. d. Hardt, Laibach, Verden (Domſchule). 1579 Corbach (gymnas.). 1580 Dahme, Roſtock (Stadtſchule), Saarbrück, Coblenz (Jeſuitengymnaſium). (46).

d) In die Zeit von **1581—1600:**

1582 Heilbronn, Zerbſt, Mörs (Schola illustris). 1583 Durlach. 1584 Wolfenbüttel, Bremen. 1588 Schuttorf bei Bentheim, Lyck. 1589 Braunſchweig, Ratzeburg, Brandenburg (Altſtadt). 1591 Burg Steinfurt (gymnasium illustre). 1594 Oels (gymnasium illustre). 1595 Caſſel. 1596 Eisleben (Gymnaſium). (15).

Von unbeſtimmtem Datum, aber gleichfalls im 16. Jahrhundert gegründet ſind die Schulen oder Gymnaſien zu Cöslin, Cüſtrin, Elberfeld, Landsberg, Pyritz, Schweidnitz, Aachen (Jeſuiten), Jülich, Warburg (Franziskanerſchule) und andere.

Von außerdeutſchen Ländern nennen wir die Schweiz mit den neuentſtandenen oder neuorganiſirten Gelehrtenſchulen zu Zürich, Baſel, Bern, Schaffhauſen, Lauſanne, Genf u. a.; Preußen und Polen mit den Schulen zu Königsberg 1525, Elbing 1536, Culm 1540, Raſtenburg 1545, Dubiaczko 1550, Marienburg 1552, Thorn 1557, Danzig 1558, Welau 1576, Tilſit 1586, Memel, Graudenz, Inſterburg u. a.; Dänemark mit Wiborg 1516, Roeskild 1537, Kopenhagen 1546, Colding 1552, Aarhuus, Soeroe; Schweden mit Strengnäs; die Oſtſeeprovinzen mit Riga 1529; Ungarn und Siebenbürgen mit Leutſchau 1520, Kronſtadt 1530, Sarospatak 1531, Preßburg 1556, Hermannſtadt, Schäsburg, Mediaſch, Biſtritz u. ſ. w. (ſ. Band V, S. 521). In England ſind zu nennen: Paulsſchule zu London c. 1508, Chriſthoſpital 1552, Merchant Tailors School 1561, Schulen zu Rugby 1567, Harrow 1571, Weſtminſterſchule c. 1585, Graſham College 1596, ferner lateiniſche Schulen zu Birmingham, Bedford, Tunbridge u. a. (ſ. Bd. III, S. 81, 132). Ueber die ſchottiſchen Schulen ſ. Bd. III, S. 150 ff. Ueber die zahlreichen und blühenden proteſtantiſchen Gymnaſien und Schulen, die in Böhmen, Mähren und andern öſterreichiſchen Erblanden entſtanden, und beſonders unter Maximilian II. und Rudolf II. ihre Blütezeit erlebten, dann aber

durch die Jesuiten verdrängt, zuletzt durch die gewaltsamen Contrareformationen im 17. Jahrhundert zerstört wurden, s. den Art. Oesterreich Bd. V, S. 355 ff.

c. Die eigenthümlichste Schöpfung der Reformation, und ganz aus der Tiefe der protestantischen Principien geboren ist die evangelische Volksschule (vgl. hierüber den besonderen Artikel Volksschule; ferner Gräse, Volksschule 1847. Brüstlein, Luthers Einfluß auf das Volksschulwesen. 1852. Schaeffer, de l'influence de Luther sur l'éducation du peuple. 1853. Heppe, Geschichte des deutschen Volksschulwesens. Gotha 1858—60. 5 Bände. Derſ., Schulwesen des Mittelalters und dessen Reform 1860. Helfert, Geschichte der österreichischen Volksschule Bd. I. 1860. S. 34 ff. Palmer, evangel. Pädagogik S. 411 ff.).

Ansätze und Anfänge zu einem Volksunterricht (d. h. einer nicht bloß den Gelehrten- und Gebildetenstand, sondern möglichst alle Classen und Stände des Volks, also namentlich auch den Bürger- und Bauernstand, und beide Geschlechter, Mädchen wie Knaben, Jungfrauen wie Jünglinge umfassenden Unterweisung theils in der christlichen Religion, theils in den nöthigsten Elementarfächern des Lesens, Schreibens, aber auch Rechnens und Singens) finden sich allerdings schon vor der Reformation hin und wieder im Mittelalter, theils im Zusammenhang mit den karolingischen Culturbestrebungen im neunten Jahrhundert (Theodulf von Orleans), theils aber besonders „in der kirchlichen Sturm- und Drangperiode des vierzehnten und fünfzehnten Jahrhunderts", infolge des erwachten Selbstgefühls, der gesteigerten Gewerbs- und Handelsthätigkeit, des lebendigeren Bildungsinteresses, besonders unter dem Bürgerstand in den Städten. Am nächsten waren der Idee der Volksschule jene deutschen Stadtschulen oder sogen. Schreibschulen gekommen, welche in den letzten Jahrhunderten des Mittelalters in vielen Städten, z. B. Hamburg, Lübeck, Breslau, Nordhausen, Braunschweig, Stettin u. a. a. O. von den weltlichen Magistraten, nicht selten unter Widerspruch des Klerus waren errichtet worden, die nun aber ebendarum auf den Unterricht im Lesen, Schreiben und etwa Rechnen sich hatten beschränken müßen, mit Ausschluß dessen, was für die Volksschule im evangelischen Sinne die Hauptsache ist, des religiösen Unterrichtes, den der Klerus eifersüchtig sich vorbehielt, freilich großentheils nur, um ihn zu verwahrlosen (vgl. das Wort Melanchthons Apol. Conf. Aug. art. VIII. apud adversarios nulla prorsus est catechesis puerorum). Allein auch abgesehen davon waren die Leistungen dieser Schulen so gering, die Disciplin in denselben so schlecht, daß sie jedenfalls einer gründlichen Reorganisation bedurften. Ueberdies bestanden sie doch fast nur in größeren Städten, während an eine Beschulung des Landvolks kaum gedacht wurde. Nur in diesem beschränkten Umfang können diese vorreformatorischen deutschen Schulen als „Wiege der Volksschule" bezeichnet werden (Palmer).

Einen systematischen Volksunterricht, ein organisirtes, insbesondere auch das Landvolk umfassendes Volksschulwesen gab es vor der Reformation nicht. Dazu fehlten die äußeren und inneren Bedingungen: das Interesse der Kirche wie des Staats und Volks, die Lehrer, die Lehrmittel. Die Kirche insbesondere hatte „als solche gar kein Interesse dafür, Volksschulen einzurichten, in denen nicht geistliche und weltliche Gelehrte, sondern Christenmenschen erzogen und nicht mit lateinischer, sondern mit gemeinchristlicher Cultur versehen wurden" (Heppe, Gesch. der d. Volksch. I, S. 3).

Die Idee der Volksschule als einer allgemeinen elementaren, und zwar zunächst religiös-kirchlichen, zugleich aber auch weltlich-bürgerlichen, allgemein menschlichen Bildungsanstalt für alle Stände und für beide Geschlechter „konnte nur aus dem Geiste des evangelischen Protestantismus erwachsen" (Heppe), aber sie ist auch daraus erwachsen; und zwar sofort, sobald überhaupt die Reformatoren auf das Erziehungs-, Bildungs- und Schulwesen ihre Reflexion richteten, war es die Idee der Volksschule, die ihnen neben derjenigen der Gelehrtenschule vorschwebte, nur daß allerdings jene Idee nicht sofort, sondern erst in allmählicher Entwicklung und zum Theil nur auf Umwegen zur Ausführung gelangte. Trotz der Behauptung von Helfert (a. a. O.), daß

„weder die Kirche noch die Gegenkirche die Volksschule geschaffen", wird es also doch dabei sein Bewenden haben, daß die evangelische Reformation des sechszehnten Jahrhunderts es ist, welche die Idee des Volksschulwesens geschaffen hat, und dann in successiver Entwicklung deren Verwirklichung zu Stande brachte, wobei es allerdings nach den Begriffen der Reformatoren über das Verhältnis von Kirche und Staat sich von selbst versteht, daß auch hier, bei der Einrichtung und Leitung des Volksschulwesens, staatliche und kirchliche Interessen und darum auch staatliche und kirchliche Organe zusammenwirkten. Die Volksschule als organisirtes Institut ist das eigenste Product und die nothwendige Consequenz der evangelischen Reformation, der evangelischen Kirchen- wie der evangelischen Staatsidee, und ebendarum auch zunächst das Eigenthum der protestantischen Völker, und besonders des Stammlandes der Reformation, des evangelischen Deutschlands: erst von hier aus ist sie dann anderwärts importirt, oder harrt erst noch ihrer Einführung.

Grundlage der evangelischen Volksschule sind dieselben Gedanken, die wir als religiös-sittliche Grundanschauungen der Reformation und des evangelischen Christenthums kennen gelernt haben. Es ist vor allem das protestantische Rechtfertigungsprincip oder die Lehre von dem geistlichen Priesterthum aller gläubigen Christen, von der religiös-sittlichen Selbstverantwortlichkeit, aber auch der evangelischen Freiheit eines jeden Christenmenschen, von der Pflicht und dem Recht jedes mündigen Christen, selbst für sein eigenes Seelenheil wie für das Heil der ihm befohlenen Seelen zu sorgen, woraus folgt, daß nun auch jeder Christ soweit unterrichtet und christlich erzogen werden muß, um selbst aus der h. Schrift sich erbauen, von seinem Glauben Rechenschaft geben, seine eigene und der Seinen Seligkeit schaffen zu können. Dazu kommt als zweites Motiv das Bedürfnis des evangelischen Gemeindegottesdienstes hinzu, an dem nicht bloß der Pastor, sondern auch das Volk sich activ betheiligen soll mit Singen, Beten, Hören der Predigt, Bekennen des Glaubens, und der überhaupt nicht ein Dienst Gottes, nicht ein priesterliches Werk, sondern Erbauung der Gemeinde aus dem Wort Gottes und auf dem Grunde des allerheiligsten Glaubens sein will, also bei der Gemeinde Glauben und eine gewiße Glaubenserkenntniß und Schriftkenntniß voraussetzt, ebendarum aber eine Unterweisung der Getauften und Heranwachsenden im Glauben und den zum Schriftverständnis nöthigen Vorkenntnissen fordert. So wurde die Volksschule zunächst im Interesse der evangelischen Kirche und vom Standpunct der Kirche aus, als ein annexum der Kirche oder eine Hülfsanstalt für diese organisirt: die deutsche Bibel, der deutsche Katechismus (von Luther, Brenz oder ein anderer), das deutsche Kirchenlied sind ihre ersten und wichtigsten Lehrbücher und Lehrgegenstände; der Pfarrer, soweit er nicht selbst den religiösen Unterricht giebt, der natürliche Schulaufseher; sein Gehülfe für die äußeren Verrichtungen beim Gottesdienst, der Kirchendiener, Küster, Meßner Opfermann, Cantor, auch sein natürlicher Gehülfe beim christlichen Religionsunterricht, beim Katechismusabhören, dem Lese-, Singunterricht u. s. w.

Zu diesem religiös-kirchlichen Motiv der Volksschulerrichtung und Einrichtung kam jedoch sofort noch ein anderes — das Interesse, welches die Reformation und der Protestantismus seinem Princip nach auch für das weltlich-menschliche Wohl des Volkes, für seine menschlich-sittliche Erziehung und intellectuelle Bildung, für jede menschliche Berufsart und sittliche Lebensstellung als für einen Dienst Gottes hat. Nicht bloß die Kirche braucht schrift- und katechismusfeste Christen, auch singgeübte Kinder und Gemeindeglieder, sondern „auch die Welt für ihren weltlichen Stand bedarf feiner geschickter Männer und Frauen", wie Luther sagt, und darum konnte es von Anfang an nicht genügen, nur eben in den Städten und größeren Flecken „lateinische Schulen" für die Knaben, sondern es that noth „an allen Orten die allerbesten Schulen, beide für Knaben und Mädchen, aufzurichten", also — deutsche Volksschulen. Nicht bloß auf Errichtung und Reform der Gelehrtenschulen, sondern auch

auf die Errichtung von Volksschulen war also von Anfang an das Absehen der Reformatoren gerichtet, insbesondere Luthers, der „als der Seelsorger und geistliche Berather seines Volkes mit einer in Kraft des Glaubens thätigen Liebe wacht, betet und arbeitet, daß seine lieben Deutschen, vornehme und geringe, bei frommer Zucht und gründlichem Unterricht ein gottgefälliges Leben führen möchten" (Raumer S. 132).

Ich kann nicht zugeben, daß, wie neuerdings vielfach ist behauptet worden (bes. von Heppe a. a. O. S. 3, vgl. auch Palmer, evang. Päd. S. 50),*) Luther bei seiner Empfehlung der Schulen „nichts anders im Sinn gehabt habe als gelehrte Schulen". Dem widerstreitet offenbar schon der Wortlaut des Sendschreibens an die Rathsherrn v. 1524, wo ausdrücklich die Aufgabe der Schulen darein gesetzt wird, die Jugend, und zwar Mädchen wie Knaben, zur Gottseligkeit und zu allen ehrlichen und christlichen Ständen zu ziehen und zu unterrichten, damit die Männer wohl regieren können Land und Leute, die Frauen wohl ziehen und halten können Haus, Kinder und Gesinde." Wenn er für die Knaben ein Minimum des täglichen Schulbesuchs von 1—2 Stunden, für die Mädchen von 1 Stunde verlangt, damit sie in der übrigen Zeit im Hause schaffen, Handwerk lernen u. dgl., so ist mit dem allem doch offenbar an eine Beschulung des ganzen Volkes beider Geschlechter, aller Stände, und keineswegs bloß an gelehrte Schulen gedacht: wenn gleich ganz richtig ist, daß die letzteren ihm vorzugsweise am Herzen lagen, so gehen doch seine pädagogischen Gedanken und Forderungen von Anfang an viel weiter. So ist also Luther der eigentliche Gründer der deutschevangelischen Volksschule geworden, und ist dies geworden vor allem dadurch, daß er der christlichen Obrigkeit ihre Pflicht einschärfte, für christliche Beschulung des ganzen Volkes — des Bürger- und Handwerkerstands wie der höheren Stände — der Mädchen wie der Knaben — Fürsorge zu treffen, dann aber auch dadurch, daß er für die Volksschule die wesentlichsten Lehrgegenstände und Lehrbücher beschaffte in seiner deutschen Bibel, seinem kleinen Katechismus, seinem deutschen Kirchenlied, auch dem ersten bekannten deutschen ABC-Buch (s. Bd. I, S. 3), endlich durch seine Mitwirkung bei der Kirchenvisitation und der Abfassung der ältesten Kirchen- und Schulordnungen. Von diesen ist es schon die sogenannte Leisniger Kastenordnung vom Jahr 1523, welche Bestimmungen über Einrichtung einer Knaben- und Mädchenschule enthält (s. Richter K.-O. I, 13. Vormbaum I, 1). Dann bestimmt die Stralsunder K.-O. vom Jahr 1525, daß zwei Schulen sollen gehalten werden, eine für die jungen Knaben, die andere für die Mädchen. Brenz in der Hallischen Kirchenordnung von 1526 hat zwar zunächst die Gelehrtenschule im Auge, will aber doch zugleich die Aufstellung einer geschickten Frau, um die jungen Töchter „täglich zwo Stund in zuchten schreiben und lesen zu unterrichten," da „die Schrift ja nicht den Mannen allein zugehöre, sondern auch den Weibern, so mit den Mannen gleich ein Himmel und ewig Leben warten" (Vormbaum S. 3). Endlich enthielt auch die in demselben Jahre 1526 von Franz Lambert von Avignon verfaßte Reformatio ecclesiarum Hassiae Bestimmungen über Knaben- und Mädchenschulen, die in allen Städten und Dörfern errichtet werden sollen Cap. 30: in omnibus civitatibus, oppidis et pagis sint puerorum scholae, ubi rudimenta et scribendi rationem doceantur, — et si in nonnullis pagis omnia rudimenta tradi nequeunt, episcopi (d. h. die Pfarrer) saltem aut eorum adjutores pueros legere et scribere doceant und cap. 31: de scholis puellarum: sint praeterea in civitatibus et oppidis, si fieri potest etiam in pagis, puellarum scholae, quibus doctae maturae et piae feminae praesint, quae eas doceant fidei principia, item legere, nere, sollicitas ac operosas esse, ut bonae tandem matronae domus sint; dabei wird namentlich noch tägliches Bibellesen verlangt, und

*) Die vom Hrn. Vf. angefochtene Behauptung ist schon vor Heppe ausgesprochen worden; ich kann sie auch der obigen Ausführung gegenüber nicht fallen lassen.

Palmer.

zwar, wie sich von selbst versteht, in der deutschen Sprache (vulgariter) s. Richter, K.-Ordnungen I, 60, Vormbaum S. 3 f).

Eine der ersten Stimmen, die für Errichtung deutscher Volksschulen sich erhoben, ist auch die des schwäbischen Reformators Anton Eberlin von Günzburg, der in seiner i. J. 1523 von Wittenberg aus an den Ulmer Rath gerichteten Schrift u. d. T. „Andere getreue Verwahrung ꝛc." die Errichtung von Schulen an der Stelle der Klöster empfiehlt: „Das Wengenkloster ist gut zu einer Kindsschul, da man an einem Ort lehre alle Tage eine Stunde Morgens und eine zur Vesperszeit in evangelischer Lehre Mädchen und Knaben, das wird großen Nutzen bringen mit der Zeit. So die Stund aus ist, lasse man die heimlaufen, welche anderes nicht lernen wollen. Am andern Ort des Klosters soll man eine gemeine Schule für Kinder haben, zu lehren nach gemeinem Brauch wie bisher, doch daß man rechtgeschaffene Dinge lehre. Am dritten Ort soll man die Mägdlein schreiben und lesen lehren und zugleich etwas zu bürgerlichem Wesen dienendes. Am vierten Ort soll man alle Tage eine Stunde lesen und lehren Landrecht, Stadtrecht, kaiserlich Recht, alte Historien und was zu menschlicher Zucht und Fürsichtigkeit dienen mag, dazu auch junge Gesellen und alte Männer gehen sollen ꝛc. (s. Keim, die Reformation der Reichsstadt Ulm. Stuttgart 1851. S. 77 fl.). Freilich sind diese Vorschläge Eberlins ebenso wie die Anordnungen der Homberger Synode von 1526, soviel wir wissen, niemals zur Ausführung gekommen. Und auch anderwärts stieß die den Reformatoren von Anfang an vorschwebende Idee eines das ganze Volk, Knaben und Mädchen, Stadt und Land umfassenden deutschen Volksschulunterrichts auf vielfache Hindernisse, da es theils an den Mitteln, theils an der nöthigen Zahl von Lehrern, theils auch an dem guten Willen der Eltern und Gemeinden fehlte. Deswegen mußte man sich vorerst an den meisten Orten begnügen, um nur überhaupt etwas zu erreichen, ausschließlich auf Errichtung von Lateinschulen für die Knaben zu dringen, für den evangelischen Religionsunterricht der übrigen zum Besuch dieser nicht geeigneten Jugend aber auf andere Weise, durch die dem Pfarrer obliegenden kirchlichen Katechisationen und Katechismuspredigten Sorge zu tragen. Dies ist es, was Luther schon in seiner deutschen Messe 1526 (s. Richter K.-O. I, S. 37) und was dann auch der Unterricht der Visitatoren im Kurfürstenthum Sachsen v. J. 1528 anordnet, während der diesem einverleibte „sächsische Schulplan" Melanchthons nur auf lateinische Schulen sich bezieht. Nur in größeren Städten, und insbesondere da, wo schon von früher her sg. Schreibschulen und Mädchenschulen bestanden, konnte die Einrichtung einer deutschen Volksschule, oder von deutschen Jungen- und Mädchenschulen neben den Lateinschulen sofort durchgeführt werden, wie insbes. Bugenhagen z. B. in seiner braunschw. Schulordnung v. J. 1528 neben den lateinischen Jungenschulen ausdrücklich auch „deutsche Jungenschulen" will, wo „zwei deutsche Schulmeister, von dem Rath angenommen, zu etlichen Zeiten was Gutes lehren sollen aus dem Wort Gottes, 10 Gebot, Glauben, Vaterunser, von den Sacramenten, christliche Gesänge ꝛc. und Jungfrauenschulen mit vom Rath angenommenen Schulmeisterinnen, die im Evangelium beständig und von gutem Gerücht, und die Unterricht geben sollen in Lesen, Katechismus, Memoriren von Bibelsprüchen, bibl. Geschichte, Singen. Auch die hamburgsche Kirchen- u. Schulordnung von 1529 ordnet eine deutsche Schreibschule mit 3 Lehrern und für jedes Kirchspiel eine deutsche Jungfrauenschule mit „Schulmeisterinnen" an (s. Vormbaum S. 26). Für Wittenberg aber wird durch die Wittenberger Kirchenordnung von 1533 auf Anhaltung Dr. Martini und des Pfarrers (Bugenhagen) mit Zuthun des Rathes neben der lateinischen Knabenschule eine Jungfrauenschule bestellt, wo der Schulmeister und sein Gehülfe, der Custer, im Lesen, Schreiben, Singen, Katechismus und Bibelsprüchen, auch Ziffern und etwas von der Arithmetica Unterricht ertheilen. Nach der pommer'schen K.-O. v. 1535 sollen die gemeinen Schreibschulen, in denen bisher kein Religionsunterricht ertheilt worden war, nicht verhindert, ihnen aber auferlegt werden, deutsche Psalmen, gute Sprüche

aus der h. Schrift und den Katechismus zu lehren. In ähnlicher Weise läßt die hannoverische K.-O. des Urbanus Rhegius v. J. 1536 die bestehenden deutschen Schulen zwar fortdauern, verlangt aber von denselben auch Unterweisung der Jugend in christlicher Lehre und Zucht und unterstellt sie deshalb der Aufsicht des Superintendenten, der insbes. auch die anzustellenden Lehrer zu prüfen hat, damit diese nicht wie bisher zuweilen, unnütz begeinisch altwettelisch Ding die Kinder lehren. Dagegen dringen andere Kirchenordnungen (z. B. die lübek'sche von 1531, lippe'sche von 1538, meißnische von 1540, die sächsischen Generalartikel von 1557 u. a.) zunächst nur auf Pflege der kirchlichen Katechisation durch den Pfarrer, wobei der Pfarrer theils durch die Hausväter und Hausmütter, theils aber durch seinen natürlichen Gehülfen bei seinen pfarramtlichen Verrichtungen, den Küster, (custos, Kirchner, Glöckner, Meßner, Sigrist, Opfermann ꝛc.) unterstützt werden soll, indem letzterer angewiesen wird, „die Kinder singen zu lehren, auch wo sichs leiden will, ihnen den Katechismus einzuprägen," woran sich dann leicht weiteres anschließen konnte.

So hat sich allerdings *theilweise*, vorzugsweise auf dem Lande, die Entwicklung der Volksschule an die kirchlichen Katechismusübungen angeschlossen. Aber keineswegs war dies überall der Fall. Vielmehr gab es, wie die angeführten Beispiele zur Genüge zeigen, *drei verschiedene Wege*, wie man dem von den Reformatoren frühe aufgestellten Ziele einer allgemeinen Beschulung der evangelischen Jugend beiderlei Geschlechts näher kommen konnte. 1) Das Erste und Nächstliegende war die *Reorganisation* der von früherer Zeit her *bereits bestehenden deutschen Stadtschulen*, Schreibschulen, Mädchenschulen, denen man jetzt auch die Ertheilung des christlichen Religionsunterrichts d. h. insbes. Einübung des Katechismus, des Kirchengesangs und etwa Bibellesen, Memoriren von Bibelsprüchen ꝛc. zur Pflicht machte, und die man dem Organismus des evangelischen Kirchen- und Schulwesens eingliederte, d. h. insbes. der Schulaufsicht des Geistlichen ꝛc. unterstellte. Anderwärts, wo man eine Reform solcher deutschen Schulen nicht für möglich oder nicht für zweckmäßig hielt, besonders in kleineren Städten, wo man von dem Nebeneinanderbestehen von verschiedenen Schulen eine Gefahr für die „rechten guten Schulen," d. h. für die Lateinschulen, befürchtete, wurden solche, bes. aber die freilich in einem bedenklichen Zustand der Verwahrlosung befindlichen Privatschulen oder sg. „Winkelschulen" abgeschafft und verboten (s. bes. die württemb. Instruction für die Visitationsräthe v. J. 1546).

2) Das zweite Mittel zur Realisirung der Idee einer Volksschule war die *Neuerrichtung* eigener *deutscher Jungen- und Mädchenschulen* neben den Lateinschulen, entweder ganz selbständig oder in Anlehnung an eine Lateinschule (sg. annectirte Schulen): dies empfahl sich bes. an größeren Orten, wurde daher von vielen Kirchenordnungen von Anfang an empfohlen und mit der Zeit, namentlich nach dem Vorgang der württemb. K.-O. von 1559, immer häufiger. Daß man hiebei theilweise eher an die Errichtung deutscher Mädchenschulen als an die von Knabenschulen dachte, hat seinen Grund einfach darin, daß für die bildungsfähige männliche Jugend durch die Lateinschulen gesorgt war; doch findet sich auch bald die Forderung deutscher Jungenschulen *neben* den Latein- und Mädchenschulen. Daß aber mitunter die Lateinschule auch der weiblichen Jugend zu gut kam, zeigt das Beispiel von Goldberg, wo zu Trotzendorfs Zeit selbst Knechte und Mägde sollen Latein gesprochen haben.

3) Wo aber weder eine bereits bestehende deutsche Schule reformirt noch eine eigene deutsche Schule sofort neu gegründet werden konnte, also insbes. auf dem *Lande*, da mußte man zunächst mit dem sich begnügen, was jedenfalls als das Nothwendigste erschien, mit dem Katechismusunterricht, der von dem Pfarrer selbst in kirchlichen Katechisationen, Kinderlehren, Kinderpredigten ꝛc. Sonntags in der Kirche ertheilt und wobei er theils durch die Hausväter und Hausmütter, theils aber besonders durch den Kirchendiener, Kirchner, Küster, Meßner ꝛc. unterstützt werden sollte. Indem dieser Unterricht des Küsters, der anfangs auf Einübung des Katechismus und der kirchlichen

Gesänge sich beschränkte und Sonntags, sowie auch an einem Wochentage stattfand, auf weitere Stunden und Tage, sowie auf einige weitere Fächer — Lesen, Schreiben, etwa auch Rechnen, biblische Geschichte und biblische Sprüche — sich ausdehnte, so entstanden sogenannte Küsterschulen, in denen vom Küster, mitunter auch für die weibliche Jugend von der Küsterfrau oder Pastorsfrau Unterricht ertheilt wurde (s. Heppe I, 18 ff.).

Dadurch also, daß man einerseits in bereits bestehende, aber bloß auf den Lese-, Schreib- und einigen Rechenunterricht beschränkte deutsche Schulen den evangelischen Religionsunterricht hineinverlegte, andererseits an die kirchliche Katechisation auch den Unterricht in einigen andern elementaren Fächern (Lesen, Schreiben, Rechnen, Singen) anschloß, und daß man endlich, wo es angieng, eigene deutsche Schulen errichtete, welche beides zugleich umfaßten, hat die evangelische Volksschule sich gebildet, die eben ihrer ursprünglichen Idee nach beides zugleich ist — Confessions- oder Katechismusschule, Vorschule für die evangelische Kirche, und Primärschule oder Anstalt für den Unterricht in den elementaren und allgemein nothwendigen Wissensfächern. Dabei können wir aber weder die eine noch die andere der beiden Heppe'schen Combinationen — daß einerseits die Einführung der kirchlichen Confirmation, anderseits das Auseinandergehen der lutherischen und reformat. Confession — den Impuls zur Errichtung einer eigentlichen Volksschule gegeben habe, als geschichtlich begründet erachten: die eine hat schon Palmer widerlegt (ev. Pädag. S. 425), die andere ist auch nur scheinbar begründet, sofern eben die festere kirchliche Organisation, wie sie nach dem Religionsfrieden von 1555 als möglich und nothwendig erschien, einerseits zur besseren Fürsorge für das Schulwesen, anderseits aber auch zur schärferen Lehrausprägung, zur Aufstellung der Corpora doctrinae und endlich freilich auch zu der beide Confessionen scharf trennenden Concordienformel von 1577 führte. Aber nicht das confessionelle, sondern das religiös-kirchliche und zugleich theokratisch-politische Interesse — das Streben, sein Volk zu einem evangelischen Gottesstaat zu erziehen — hat z. B. einen Herzog Christoph zu seinen, in diesem Stück epochemachenden Organisationen getrieben.

Einen relativen Abschluß in der reformatorischen Organisation des Volksschulwesens bezeichnet nämlich die württembergische große Kirchen- und Schulordnung v. J. 1559. Neben den lateinischen Schulen, die „in allen und jeden Städten, auch etlichen der fürnemsten Dörfern oder Flecken des Fürstenthums gehalten werden sollen" (Vormbaum S. 69), werden hier auch „teutsche Schulen" angeordnet, zum Besten der „gemeinlich hartschaffenden Unterthanen, so ihrer Arbeit halber nit alle Zeit, wie not, ihre Kinder selbst unterrichten und weisen können, damit derselben Arbeitenden Kinder in ihrer Jugend nit versompt, fürnämlich aber mit dem Gebet und Catechismo und daneben Schreiben und Lesen, ihnen selbs und gemeines Nutzens wegen, desgleichen mit Psalmensingen desto baß unterrichtet und christlich auferzogen werden." Daher sollen, wo bisher in solchen Flecken Meßnereien gewesen, daselbst teutsche Schulen mit den Meßnereien zusammen angerichtet, und darauf zu Versehung der teutschen Schulen und Meßnereien von unseren verordneten Kirchenräthen geschickte und zuvor examinirte Personen verordnet werden" (ebend. S. 71). Ueber die Einrichtung dieser „teutschen Schulen," in welche nicht bloß die Knaben, sondern auch „Döchterlin" geschickt werden, über die darin zu beobachtende Trennung der Geschlechter, die Lehr, Zucht, Lehrerprüfung und -Anstellung, über die Superattendenz der teutschen Schulen, sowohl derjenigen, die den lateinischen annectirt, als derer, wo allein teutsch gelehrt und gelernt wird, werden in Folgendem ausführliche Vorschriften gegeben (bei Vormbaum S. 159—165). Als ihre Hauptaufgabe wird — ganz entsprechend dem oben entwickelten allgemeinen Bildungs- und Erziehungsideal der Reformatoren — das Dreifache bezeichnet, die Jugend mit der Furcht Gottes,

rechter Lehr und guter Zucht wohl zu unterrichten und zu erziehen. Conform mit der ſchon dem ſächſiſchen Schulplan zu Grund liegenden Dreiclaſſeneintheilung der Lateinſchule ſollen auch die deutſchen Schulkinder in 3 Häuflein getheilt werden, wovon das erſte buchſtabirt, das zweite ſyllabirt, das dritte lieſt und ſchreibt. Statt des lutheriſchen wird hier der brenziſche Katechismus gebraucht, „wie derſelbe in unſerer Kirchenordnung begriffen," und ſollen die Kinder gewöhnt werden, daß ſie denſelben „auswendig lernen, üben, recht verſtehen und begreifen"; weshalb auch bei der Anſtellung der Lehrer beſonders darauf zu ſehen, daß dieſe in Religionsſachen nit irrig, ſectiſch oder abergläubiſch, ſondern der reinen wahren chriſtlichen, der Augsburgiſchen und unſerer Confeſſion (conf. Würtembergica) ſeien. Die übrigen, zum Theil ſehr detaillirten Beſtimmungen der württemb. Schulordnung übergehen wir hier (ſ. die Artikel Württemberg, Volksſchule u. a.). Ihre Hauptbedeutung beſteht darin, daß ſie einerſeits bereits einen gewißen Abſchluß der Volksſchulentwicklung des Reformationszeitalters, anderſeits aber die Grundlage bildet, an welche die weiteren Volksſchulordnungen des 16. Jahrh. zum Theil wörtlich ſich anſchließen, ſo namentlich die der braunſchweig-wolfenbüttel'ſchen Kirchenordnung des Herzogs Julius v. 1569, wo die württemb. Schulordnung wörtlich aufgenommen iſt, ſowie die kurſächſiſche des Kurfürſten Auguſt I. von 1580, wo viele Abſchnitte aus der Württemb. wörtlich entlehnt ſind. Der Vermittler, durch deſſen Hand die von Herzog Chriſtoph für Württemberg erlaſſenen Ordnungen ſowohl nach Braunſchweig als nach Kurſachſen verpflanzt wurden, war der Concordienmann Jakob Andreä; aber eben ſein Name erinnert uns auch daran, daß wir mit dieſen Ordnungen nicht mehr in dem ſchöpferiſchen Zeitalter der Reformation, ſondern in der Zeit der Epigonenkämpfe, des confeſſionellen und kirchlichen Ausbaus und Abſchluſſes, aber auch bereits der beſchränkten und verdammungsſüchtigen lutheriſchen Orthodoxie uns befinden, in welcher der friſche und lebendige Strom der reformatoriſchen Gedanken vorläufig erſtarrt iſt. Eben dieſer Zeit war es auch vorbehalten, dem Bau der evangeliſchen Volksſchulorganiſation noch den Schlußſtein einzufügen, an die Stelle des bisher freien Schulbeſuches, zu welchem Eltern und Kinder durch Prediger und Obrigkeiten nur ermuntert und durch Darbietung guter Schulen eingeladen werden ſollten, den Schulzwang oder die Promulgirung der allgemeinen Schulpflichtigkeit zu ſetzen, die ſeit dem Ende des 16. Jahrhunderts in verſchiedenen Ländern allmählich erfolgt. Wie man auch über die Berechtigung und Zweckmäßigkeit desſelben denken mag, jedenfalls war er die einfache geſchichtliche Conſequenz aus der von der Reformation aufgeſtellten ſittlich-religiöſen Grundanſchauung, daß jeder getaufte Chriſt ein Recht auf chriſtliche Erziehung und Unterweiſung und daß Familie, Kirche und Staat die Pflicht haben dafür zu ſorgen, daß dieſelbe jedem ihrer Glieder zu Theil werde, — und im proteſtantiſchen Deutſchland wenigſtens hat ſich jener Grundſatz gewiß als ſegensreich erwieſen.

Ueber die Anfänge einer Volksſchule in Zürich ſ. Wirz, hiſtoriſche Darſtellung der urkundlichen Verordnungen, welche die Geſchichte des Kirchen- und Schulweſens in Zürich betreffen, Th. I. Zürich 1793. S. 252 und die beſonders unter Heinrich Bullingers Einfluß entworfene Ordnung der deutſchen Schulen v. J. 1552, 1555, 1556 ebendaſ. S. 280 ff., ſowie die Verordnung wegen der Landſchulen (v. J. 1580) ebendaſ. S. 361. — Ueber deutſche Schuleinrichtungen in Baſel ſ. Herzog, Oekolampad II, S. 181. — Ueber Volksſchulen in Böhmen und Mähren und deren Zerſtörung durch Gegenreformation und dreißigj. Krieg vgl. Band V dieſer Encykl. S. 243. Ueber die evangeliſchen Volksſchulen in Ungarn, wo am Ende des 16. Jahrh. kaum eine Gemeinde Augsb. Conf. ohne Volksſchule war, ebendaſ. S. 521. Unter den außerdeutſchen evangeliſchen Ländern iſt es ſonſt meines Wiſſens nur noch ein einziges, dem gleich im Reformationszeitalter die Wohlthat eines organiſirten Volksſchulweſens zu Theil geworden iſt, — nämlich Schottland, wo John Knox, vielleicht von ſeinem Frankfurter Aufenthalt her mit den deutſchen Schuleinrichtungen bekannt, und nach ſeiner ganzen Art auf

volksthümliche Begründung der Reformation bedacht, für die Einführung eines allgemeinen Parochialschulsystems thätig war, während „die englische, durch aristokratische Ideen geleitete reformatorische Thätigkeit sich dem niederen Volk nur soweit zuwandte, als unentbehrlich schien, um es im Schoß der neuen Staatskirche festzuhalten (s. Wagner, das Volksschulwesen in England. Stuttgart 1864, S. 2 und den Artikel Großbritannien Bd. III, S. 82, vgl. auch Brandes, John Knox, der Ref. Schottlands. Elberfeld 1862. S. 253). So liefert auch Schottland wie Deutschland einen Beweis dafür, daß „die Reformation durch nichts so sehr ihren Bestand gesichert und dem geistigen Leben des Volks sich einverleibt hat, als dadurch, daß sie das Schulwesen in besseren Gang gebracht und die eigentliche Volksschule begründet hat."

3. Wie die Reformatoren neben den anstaltlichen und persönlichen auch für die fachlichen Erfordernisse des Unterrichts Sorge getragen, bedarf hier keiner weiteren Ausführung, da die Hauptpuncte, die hier zur Sprache kommen müßten, theils schon im Bisherigen angedeutet sind, theils in anderen Artikeln dieser Encyklopädie ihre Berücksichtigung finden. Wir zählen hierher 1) die Fürsorge für die finanziellen Bedürfnisse der Schulen, und zwar a) für Lehrergehalte theils aus kirchlichen Fonds, theils aus Staats- und Gemeindemitteln, b) für Ausstattung der Lehranstalten, c) für Unterstützung und Verpflegung armer Schüler durch Stipendien, Currende, Alumnate u. dgl. (vgl. den Artikel Alumnate und über die großartigen englischen Anstalten den Art. Großbr. III, S. 134); 2) die Fürsorge für Herstellung besserer Lehrbücher und Unterrichtsmittel statt der bisherigen schlechten (oder wie Luther sagt: „statt der bisherigen tollen, unnützen und schädlichen Mönchsbücher und Teufelslarven Catholicon, Florista, Graecista, Labyrinthus, Dormi secure u. dgl."). Wie Melanchthon fast für alle Fächer des Schulunterrichtes, für lateinische und griechische Grammatik, für bessere Classikerausgaben, für Dialektik, Rhetorik, auch für Physik, Astronomie und Geschichte brauchbare und lang gebrauchte Arbeiten hergestellt hat, darüber s. den Artikel Melanchthon Bd. IV. Wie Luther der Volksschule ihre Fundamente und Lehrbücher geschaffen in der deutschen Bibel, dem Gesangbuch, Katechismus, dem Kinderhandbüchlein ꝛc., ist schon erwähnt. Wie er auch die Anlegung von Bibliotheken — von guten Libereien und Bücherhäusern — empfiehlt, und zwar „nicht bloß darum, daß diejenigen, die uns geistlich und weltlich vorstehen, zu lesen und zu studiren haben, sondern auch daß die guten Bücher behalten werden," darüber s. Bd. IV, S. 471. Wie die großen Schulmänner des 16. Jahrh., Neander, Trotzendorf, Sturm, Hieronymus Wolf ꝛc. zugleich mit ihren Bestrebungen für Herstellung besserer Lehrmethoden auch für bessere Lehrbücher sorgten, darüber s. die einzelnen Artikel. Sie sind es ja überhaupt, wenn wir zum Schluß noch einmal auf das Wort Karl von Raumers zurückkommen dürfen, „in deren pädagogischer Wirksamkeit ein viel anschaulicheres Bild von dem pädagogischen Einfluß der Reformation uns vorliegt, als alle allgemeinen Reflexionen zu geben vermögen."

Wir schließen damit unsere „allgemeinen Reflexionen über den pädagogischen Einfluß der Reformation." Auf allen Gebieten des Erziehungs-, Unterrichts- und Schulwesens hat diese einen neuen Grund gelegt oder vielmehr nur die ursprünglichen, im Christenthum gegebenen Grundlagen christlichmenschlicher Bildung und Erziehung wieder hergestellt, und auf diesem Grund haben dann theils die Reformatoren der Kirche selbst, theils die unter ihrem Einfluß gebildeten Schulmänner des Reformationszeitalters mit hellem Blick in die Bedürfnisse ihrer Zeit, mit herzlicher Liebe zur Jugend, mit besonnenem Anknüpfen an das Bestehende, aber auch mit richtigem Verständnis für die neuen Aufgaben, mit frischer und energischer Thatkraft und in treuer verleugnungsvoller Arbeit, unter massenhaften Schwierigkeiten und Störungen, den Aufbau und Ausbau eines evangelischen Schulwesens in Angriff genommen. Daß ihre Arbeit mehr eine bahnbrechende und grundlegende als eine abschließende und vollendende war, haben jene Männer selbst am besten gewußt und am aufrichtig-

Digitized by Google

ſten bekannt; und daß die Erfolge ihren Wünſchen, ihren Anſtrengungen und ihren Hoffnungen nur ſehr unvollſtändig entſprochen; daß trotz des freigewordenen Evangeliums und trotz aller Bemühungen für religiösſittliche Hebung und beſſere Bildung des chriſtlichen Volkes doch noch ſo viel religiöſe Gleichgültigkeit, Unglauben und Aberglauben, ſittliche Stumpfheit oder Roheit, Unwiſſenheit und Unbildung allerwärts ſich fand und theils infolge der ſchlimmen Nachwirkungen aus der katholiſchen Zeit, theils durch die Gährungen und Stürme des Reformationszeitalters ſelbſt theilweiſe ſich noch ſteigerte: dies hat wiederum niemand tiefer gefühlt und ſchmerzlicher beklagt, als die Reformatoren ſelbſt, und es ſind in dieſer Beziehung die gelehrten Nachweiſungen Döllingers „über das Verhältnis der Reformation zu den Schulen“ (a. a. O. Bd. I, S. 408 ff.) in der That höchſt lehrreich und dankenswerth. Kein Vernünftiger wird auch erwarten, daß ſich „jetzt augenblicklich durch die Reformation die Erziehung in den evangeliſchen Ländern im ſchönſten Lichte gezeigt, und aus der evangeliſchen Jugend alsbald ein wahres ver sacrum gemacht hat“ (Palmer, ev. Päd. S. 22).

Auch wird kein evangeliſcher Chriſt, der von dem Apoſtel Paulus unterſcheiden gelernt hat zwiſchen göttlichem Grund und menſchlichem Aufbau, wobei es ohne Holz, Heu und Stoppeln niemals abgeht (1 Cor. 3, 11. 12.), irgendwie in Abrede ziehen wollen, daß auch den pädagogiſchen wie den kirchlichen und theologiſchen Schöpfungen der Reformatoren, ebenſoferne und, ſoweit ſie nicht bloß in Wiederherſtellung der ewigen Fundamente, ſondern auch in menſchlichen Conſtructionen beſtehen, mancherlei menſchliche Mängel, Einſeitigkeiten und Unvollkommenheiten anhängen. Sie haben ihren Grund theils in der Perſönlichkeit der Reformatoren ſelbſt, in denen die evangeliſche Kirche niemals infallible Auctoritäten und noch weniger ſündloſe Heilige geſehen hat, theils in der Mangelhaftigkeit und Einſeitigkeit ihrer Vorbildung, die ſie theils der katholiſchen Kirche, theils dem einſeitigen vorreformatoriſchen Humanismus verdankten, theils endlich in den ſchwierigen Zeitverhältniſſen, unter welchen —, dem mangelhaften Material und den mangelhaften Werkzeugen, mit welchen ſie ihren pädagogiſchen wie kirchlichen Neubau auszuführen hatten. So iſt, um nur an einiges zu erinnern, unleugbar, daß Luther nach ſeiner ganzen Geiſtesart mehr dazu geeignet war, kräftige Mahn- und Weckrufe auch auf pädagogiſchem wie auf religiöskirchlichem Gebiete zu erheben, als neue Organiſationen auf dem Gebiete des Schulweſens umſichtig zu entwerfen oder ſtill und bedächtig durchzuführen, und daß er darum in der That auch auf dieſem Feld vorzugsweiſe als der rumoriſche und ſtürmiſche Kriegsmann, als der Waldrechter und Bahnbrecher ſich erwieſen hat, wie er ſelbſt ſich nennt, aber doch auch wieder als der eigentlich ſchöpferiſche Genius der Schul- wie der Kirchenreformation, während er die Arbeit des Conſtruirens und Organiſirens andern überließ. So iſt dann Melanchthon andrerſeits zwar der große praeceptor Germaniae und Organiſator des Gelehrtenſchulweſens, aber theils vermöge ſeiner angebornen Charaktereigenthümlichkeit, theils infolge ſeiner einſeitig gelehrten und humaniſtiſchen Vorbildung iſt er doch nicht frei von einem gewißen Doctrinarismus und Intellectualismus, von einem oft übergroßen Conſervatismus, von allerlei Bedenklichkeiten und ängſtlichem Rückſichtnehmen, von einer oft allzugroßen Geneigtheit zu Conceſſionen und Modificationen. *)

Eine Nachwirkung des mittelalterlichen Katholicismus ſehen wir nicht etwa bloß in den halbklöſterlichen Einrichtungen, wie ſie in einzelnen Schulanſtalten, z. B. den württembergiſchen Kloſterſchulen beibehalten werden, ſondern in der ganzen noch überwiegend kirchlichen Behandlung des Schulweſens, wobei man in den Theologen die

*) Ueber die unſtreitbaren Mängel in den pädagogiſchen Erkenntniſſen und Leiſtungen Melanchthons, die jedoch ſeinem Verdienſt im großen und ganzen nicht bedeutend Eintrag thun, vgl. beſ. A. Planck, Melanchthon praeceptor Germ. 1860 S. 130 ff.

einzigen und selbstverständlichen Schulmänner, in der Theologenbildung den höchsten Schulzweck sieht und den confessionellen und dogmatischen Fragen und Streitigkeiten eine ungebührliche Einwirkung auf das Schulwesen gestattet. Dagegen ist es eine Nachwirkung des älteren Humanismus, wenn, trotz des universelleren Blickes, den die Reformatoren selbst hierin zeigen, doch auch in dem evangelischen Schulwesen eine gewiße Ueberschätzung der alten Classiker und besonders der lateinischen Sprachbildung, des Lateinschreibens und Lateinsprechens auf Kosten der Muttersprache, ein gewißer Formalismus und Verbalismus, eine allzu einseitige Hintansetzung der Realien, der Natur- und Geschichtsstudien sich zeigt.

Wie störend und hemmend aber insbesondere die Zeitverhältnisse einer freien und fruchtbaren Entwicklung des neureformirten Schulwesens sich entgegenstellten, das zeigt sich nicht bloß im Reformationszeitalter selbst, wo die nächstliegenden religiösen und kirchenpolitischen Fragen und Aufgaben, die äußeren Gefahren, von denen die Sache der Reformation immer wieder bedroht war, die ökonomische Noth des Volks, besonders aber auch die Habsucht des Adels und mancher Fürsten, die sich lieber am Kirchengut bereichern, als dieses für die Zwecke der Kirche, Schule und Armut verwenden wollten, dann der Mangel einer geordneten kirchlichen Verfassung und Verwaltung, das unklare Verhältnis von Staat und Kirche, der Mangel an einer hinreichenden Zahl von tüchtigen Lehrern und an allen und jeden Lehrerbildungsanstalten ꝛc. und so vieles andere der Durchführung der wohlgemeintesten pädagogischen Rathschläge fast unübersteigliche Hindernisse bereitete. Auf der andern Seite ist aber auch wahr, was ein neuerer Kirchenhistoriker sagt (Riedner, K.-G. 1866 S. 679): „Die zunächst noch bleibende Mangelhaftigkeit der Bildungsanstalten und Bildungsmittel, ohnehin eine nur verhältnismäßige, fand reichen Ersatz in der vielen einzelnen sich mittheilenden und zu hohem Grade gesteigerten Leistungsfähigkeit, welche die neue Bewegung der Geister und deren Bewußtsein in Gottes Dienste zu stehen mit sich führte."

Aber nicht bloß in ihren ersten Anfängen hat die Schulreform des 16. Jahrhunderts mit solchen Schwierigkeiten zu kämpfen, größer noch und bedenklicher waren die äußeren Gegenwirkungen und inneren Störungen, von denen die Fortentwicklung des evangelischen Schulwesens in dem Epigonenzeitalter der Reformation, in den letzten Decennien des 16. Jahrh. und dann im 17. Jahrh. betroffen wurde. Sie kamen theils von außen, theils aus den innern Zuständen der protestantischen Kirche selbst.

Fürs erste hatte sich nämlich die römische Kirche, die den Angriffen der Reformation im Anfang fast wehrlos gegenübergestanden und die Ausbreitung derselben zu hemmen sich nicht im Stande gefühlt hatte, seit der Mitte des Jahrhunderts aufgerafft zu energischen Gegenreformationsversuchen, und es war ihr auf vielen Puncten gelungen, die reformatorische Bewegung nicht bloß zum Stillstand zu bringen, sondern auch wieder zurückzudrängen, die Majorität der abendländischen Christenheit innerhalb der Schranken der alten Kirche festzuhalten, ja auch wieder aggressiv vorzugehen und einen Theil des bereits verlornen Gebietes wiederzuerobern. Ein Hauptmittel dazu war — neben den Mitteln der Gewalt — vorzugsweise die katholische Schulreform, d. h. einerseits die Aufhebung protestantischer Schulen, insbesondere der Volksschulen, von denen man Verbreitung der Ketzerei befürchtete (s. Helfert a. a. O. S. 51) und die Verdrängung evangelischer Lehrer, andrerseits die Herstellung streng katholischer Schulen, wie diese in umfassendster Weise und in ausgesprochenem Gegensatz gegen den Protestantismus besonders von der Gesellschaft Jesu, zum Theil auch von andern Orden, ins Werk gesetzt wurde. Der reformatorischen Synthese des religiösen, ethischen und intellectuellen Factors wurde hier eine ähnliche Synthese in römischem Sinn und im Dienst Roms entgegengesetzt (s. d. Artikel Jesuiten Bd. III, besonders S. 741). So wurden nun nicht bloß viele einzelne, hoffnungsvoll auf-

blühende evangeliſche Schulen in den contrareformirten Ländern gewaltſam zerſtört, ſondern auch im großen dem proteſtantiſchen Schulweſen eine glänzende und vielfach erfolgreiche Concurrenz gemacht. Schöpferiſch und originell ſind die Jeſuiten — wie ſchon a. a. O. S. 789 flg. gezeigt — auf dem Gebiet der Pädagogik nicht geweſen: das Gute, was ihr vielberühmter Schulplan enthält, iſt im weſentlichen von den evangeliſchen Schulmännern, beſonders Sturm entlehnt, die ratio studiorum Aquavivas im Grund nichts anderes als ein für römiſche Zwecke zugeſchnittener, ein petrificirter Sturm. Aber durch die Conſequenz und das Geſchick, womit ſie ihre Methode durchzuführen, durch die Energie und Gewandtheit, womit ſie ihre Zwecke zu verfolgen und beſonders ihre Mittel zu wählen wußten, durch die Macht und den Einfluß, beſonders auch durch die Reichthümer, worüber die ganze Geſellſchaft und ihre einzelnen Collegien zu gebieten hatten, durch alle die hunderterlei anderen Anziehungsmittel, die der Orden in majorem Dei gloriam in Anwendung brachte, gelang es ihm um ſo leichter, der proteſtantiſchen Kirche und Schule vielfachen Abbruch zu thun, da es der Proteſtantismus ſeinerſeits nur zu ſehr an der rechten Art der Gegenwirkung fehlen ließ.

Denn weit mehr noch durch eigene Schuld der Proteſtanten, als durch die Macht oder Kunſt ihrer Gegner, iſt der äußere ſiegreiche Fortſchritt der reformatoriſchen Ideen wie die fruchtbare Ausgeſtaltung derſelben in Wiſſenſchaft und Leben, iſt insbeſondere auch eine gedeihliche Fortentwicklung des evangeliſchen Schul- und Unterrichtsweſens für eine Zeitlang gehemmt worden. Insbeſondere war es das Staatskirchenthum auf dem Gebiete des kirchlichen Verfaſſungslebens, d. h. der Mangel einer freien, ſelbſtändigen und lebensfähigen Organiſation des Gemeinde- und Kirchenlebens, die drückende Abhängigkeit der Kirche und damit auch des Schulweſens von der Willkür der Fürſten und Staatsbehörden, aber auch wieder die ebenſo nachtheilige Verflechtung des ſtaatlichen Lebens, der Bildung und Wiſſenſchaft in kirchliche Fragen und Intereſſen, dann die einſeitig lehrhaft theologiſche Richtung, die der Proteſtantismus und allermeiſt das Lutherthum nahm, die leidenſchaftlichen Lehrſtreitigkeiten, von denen die neugegründete evangeliſche Kirche und Schule verwirrt und zerriſſen wurde, der todte und tödtende Orthodoxismus und Scholaſticismus, der für längere Zeit zur Herrſchaft gelangte, — was auf die Entfaltung des ethiſch-religiöſen wie des geiſtigen Lebens und eben darum auch auf das Unterrichts- und Schulweſen lähmend und ſtörend zurückwirkte. Auch vom pädagogiſchen wie vom evangeliſch-kirchlichen und allgemein culturhiſtoriſchen Standpunct aus können wir es nur beklagen, daß auf den ſo herrlich aufgegangenen Morgen des Proteſtantismus ſo bald jene verwüſtenden Stürme folgten, die ein herzloſer Parteigeiſt erregte (Palmer, Päd. S. 22). Viel edle geiſtige Kraft, die zum Kampf für die evangeliſche Freiheit, zum Aufbau evangeliſcher Wiſſenſchaft, zur Förderung evangeliſchen Lebens hätte verwandt werden können, explodirte oder verzehrte ſich in den inneren Streitigkeiten. Theologen und Schulmänner, wie Staatsmänner und Fürſten zankten ſich über theologiſche Controverſen von höchſt untergeordnetem praktiſchem Werth, und unterdeſſen überließ man die Bildung proteſtantiſcher Jünglinge den Jeſuiten, ließ ganze Provinzen contrareformiren, das Volk ſittlich verwildern, die deutſche Bildung wie das deutſche Reich zu Grunde gehen. Der rohe Ton und der Fanatismus der Streittheologie wirkte nachtheilig auf Bildung und Sitte. An die Stelle eines lebensvollen, aus den friſchen Quellen des Alterthums geſchöpften Humanismus trat als höchſtes Bildungsideal die geiſttödtende Buchſtabenphilologie und ſklaviſche Imitation ciceronianiſcher Phraſen, ebenſo wie an die Stelle des freimachenden Evangeliums die den Glauben und das Denken bindende menſchliche Lehrform und Lehrnorm, die orthodox-ſcholaſtiſche Buchſtabentheologie. Auf die kirchlichen Symbole wurden Schulmänner wie Kirchendiener verpflichtet und wohl auch, bei dem Umſchlagen des dogmatiſchen Windes, nicht ſelten jene wie dieſe von ihren Stellen hinweggeweht, oder die dogmatiſch weniger fügſamen Lehrer in unheilvolle Conflicte mit den theologiſchen

Wächtern der Orthodoxie verwickelt. Das Band zwiſchen Humanität und Chriſtenthum, alſo das Fundament des evangeliſchen Schulweſens, begann ſich zu lockern und zu löſen. Schon im 16. Jahrhundert beginnen die Klagen, daß Humaniſten und Schulmänner meiſt philippiſtiſch oder gar calviniſch geſinnt, alſo „ketzeriſch", die lutheriſch-orthodoxen Theologen vielfach Feinde wahrer Bildung und Wiſſenſchaft ſeien. So bereitet ſich, nicht ohne beiderſeitige Schuld, eine immer tiefer gehende Entzweiung zwiſchen Kirche und Schule, zwiſchen kirchlichem Chriſtenthum und allgemeiner Bildung vor und dieſe erreicht ihren höchſten Grad in der Periode der Aufklärung, die zwar nicht auf dem Boden der Reformation entſprungen iſt, aber von ihrer welſchen und katholiſchen Heimat aus bald auch unter die Völker der Reformation ſich verbreitet. Ein großer Theil der Gebildeten entfremdet ſich nicht bloß der Kirche, ſondern auch dem evangeliſchen Chriſtenthum, ja aller Religion. Die Kirche aber, die im Reformationszeitalter auf der Höhe der Bildung ſtand und an der Spitze der Civiliſation einherſchritt, ſtellt ſich der modernen Bildung entweder miſtrauiſch und feindſelig gegenüber oder giebt derſelben nur allzu bereitwillig ſich ſelbſt und die evangeliſche Wahrheit preis, und für die Schule entſteht das Dilemma, ob ſie der neuen kirchenfeindlichen Bildung oder der bildungsfeindlichen Kirche ſich in die Arme werfen ſoll. Allein dieſe Auseinanderreißung zwiſchen Chriſtenthum und Bildung, zwiſchen Kirche und Schule widerſpricht ſo ſehr den Grundprincipien der Reformation, der gemeinſamen Baſis, worauf die evangeliſche Kirche und Schule gegründet iſt, daß jene Periode des einſeitig poſitiven, orthodoxen und ſcholaſtiſchen Proteſtantismus wie die des negativen Proteſtantismus oder der Aufklärung nicht von Dauer ſein, ſondern daß beide nur — bedenkliche aber auch heilſame Kriſen und Durchgangspuncte ſein können zu einer nur um ſo kräftigeren, reineren und lebensvolleren Erneuerung und Fortbildung der reformatoriſchen Principien auf dem Gebiete des kirchlichen wie des Schullebens. So hat dem unlebendigen und unethiſchen Orthodoxismus des 17. Jahrh. gegenüber es doch auch an Vertretern einer lebendigeren Frömmigkeit und freierer geiſtiger Richtungen niemals gefehlt, die denn auch theilweiſe das Werk der Erziehungs- und Schulreform wieder aufzunehmen und in evangeliſchem Geiſt fortzuführen ſuchten. Aber erſt der Spener-Franckeſche Pietismus — einerſeits mit ſeinem Drängen auf ein lebendigeres Chriſtenthum, andrerſeits mit ſeiner realiſtiſchen Richtung — kann als poſitive Fortſetzung und Fortbildung der evangeliſchen Kirchen- und Schulreform des 16. Jahrh. betrachtet werden. Vgl. Palmer im Südd. Schulboten 1848. Nro. 12 ff.; evang. Pädagogik S. 23 ff. Aber auch die Aufklärung des 18. Jahrhunders iſt doch nicht bloß als ein zerſtörender Wirbelwind, ſondern auch als ein luftreinigender, viel Staub und dumpfe Luft hinwegführender Sturmwind durch die evangeliſche Kirche und Schule hindurchgefahren; und ſeit dem zweiten Decennium des 19. Jahrh., zum Theil gerade durch die dreihundertjährige Jubelfeier der Reformation angeregt, iſt wieder eine Erneuerung des evangeliſchen Geiſtes und Lebens gefolgt, die, wenn auch nur langſam unter allen Wirren der Gegenwart ſich bahnbrechend und über Ziele und Mittel des Strebens ſich ſelbſt noch vielfach unklar, doch ſchließlich auch auf dem Gebiete der Erziehung und Bildung nichts anderes will als im Kampf wider alle antiproteſtantiſchen und antichriſtlichen Richtungen jene reformatoriſche Syntheſe des religiöſen, ſittlichen und geiſtigen Lebens, evangeliſche Frömmigkeit und Sittlichkeit im Bunde mit wahrer Bildung und Wiſſenſchaft, ein humanes Chriſtenthum und chriſtliche Humanität, in erneuter und bereicherter Geſtalt wieder herſtellen.

Und nicht bloß die proteſtantiſchen Völker leben ſo heute noch von den pädagogiſchen Früchten der Reformation und ſuchen derſelben immer vollſtändiger theilhaftig zu werden: auch die feindlichen Kreiſe der römiſch-katholiſchen Kirche, ſo ſehr ſie gegen die religiös-kirchlichen Ideen der Reformation ſich abzuſperren oder dieſe zu vernichten geſucht haben, — den Einwirkungen der Reformation auf das Unterrichts-, Erziehungs- und Schulweſen haben ſie ſich nicht entziehen können. Was die katholiſche

Kirche seit dem 16. Jahrh. an wirklichen Reformen auf dem Erziehungs- und Unterrichtswesen vorgenommen, was schon Fürsten, Bischöfe oder Päpste des Reformationszeitalters (wie z. B. die Schulenstiftungen des Herzogs Albrecht V. von Bayern 1550—79, die Bemühungen Ferdinands I. in Oesterreich für Errichtung katholischer Schulen vgl. z. B. Bd. V, S. 522) gethan für Belebung des katholischen Religionsunterrichtes, für Abfassung katholischer Anti-Katechismen, für Gründung und Verbesserung von Schulanstalten, — insbesondere aber die großartige Thätigkeit, welche die Jesuiten auf dem Gebiete des Gelehrtenschulwesens entwickelt, und nicht minder das wenige, was freilich ziemlich spät erst und in beschränktem Umfang in katholischen Ländern für Organisation des Volksschulwesens geschehen ist: — das alles sind nur Früchte und thatsächliche Anerkenntnisse der von der Reformation gegebenen Anregungen.

In seiner kirchlichen Ausbreitung hat der Protestantismus seit dem Ende des Reformationsjahrhunderts kaum mehr Fortschritte, wenigstens innerhalb der europäischen Völker gemacht. Aber die allgemeinen Culturideen, die die Reformation des 16. Jahrh. in Fluß gebracht hat, und die pädagogischen Anregungen, die sie gegeben, sind und werden mehr und mehr Gemeingut aller gebildeten Völker. Und wenn es wahr ist, daß Civilisation, Intelligenz, politische Freiheit, Wohlstand und Sittlichkeit in den Ländern der Reformation mehr zu finden ist als in denen, die sich den reformatorischen Ideen verschlossen oder dieselben nachträglich wieder unterdrückt haben, — wenn es wahr ist, daß die von den Jesuiten erzogenen, vom römischen Klerus geleiteten Völker ökonomisch, politisch, moralisch zu Grunde gehen, oder nur durch schwere revolutionäre Krisen zu neuem Leben sich hindurchringen, während die in den Grundsätzen der evangelischen Reformation erzogenen Völker dem Ziele christlich-humaner Rechts- und Lebenszustände auf dem Wege einer stetigen, wenn auch langsamen Reform sich anzunähern bestrebt sind: so ist das gewiß das beste Zeugnis für die Culturbedeutung der Reformation und insbesondere für die Culturmacht des evangelischen Erziehungs-, Unterrichts- und Schulwesens.

Aber vergessen wir nicht —: die Reformation hat auf dem Gebiet der Schule wie auf dem der Kirche nicht etwa, wie man vielfach gemeint hat, ein fertiges Schema aufgestellt, das man nur festhalten oder immer wieder copiren, sie hat nicht abschließende, hemmende und bindende Schranken gezogen, die man niemals überschreiten —, sie hat nicht für das ethische oder pädagogische Gewissen ein bequemes Ruhepolster bereitet, darauf man in träger Selbstgenügsamkeit still liegen dürfte. Vielmehr hat sie neue Grundlagen geschaffen oder vielmehr die ursprünglichen Grundlagen christlichen Glaubens und Lebens, evangelischer Bildung und Erziehung wiederhergestellt, und darauf soll fortgebaut —; sie hat neue Principien gesetzt, und die sollen durchgeführt werden; sie hat an die ganze christliche Welt, an die evangelische Kirche und Schule Forderungen gestellt — und diese erwarten ihre immer reinere und immer vollständigere Verwirklichung von Gegenwart und Zukunft.

Für die evangelische Schule gilt, was für die evangelische Kirche: ecclesia — schola, per evangelium reformata, semper reformare se debet.

Wagenmann.

Regierung, s. d. Art. Herbart S. 415.

Zur Statistik der höheren Schulen und der Schülerfrequenz in Preußen. Bei den folgenden statistischen Uebersichten, welche fast ausschließlich auf dem reichen Material von Wiese (Preuß. Jahrbuch Bd. II, namentlich S. 139 ff., Das höhere Schulwesen, bes. Abschn. IV. S. 411 ff.) ruhen, sind vorzugsweise folgende drei Jahre als maßgebend der Vergleichung zu Grunde gelegt: 1818 als Jahr der Vollendung der 1812 begonnenen Reorganisation der Gymnasien, 1832 als Jahr der Instruction für die Entlassungsprüfungen der Real- und höheren Bürgerschulen, 1859 als Jahr der

Unterrichts- und Prüfungsordnung für dieselben Anstalten und als Jahr der Publication der Militärersatzinstruction vom 9. Dec. 1858, nach welcher die Progymnasien ihre definitive Regelung erhalten haben.

Wir betrachten zunächst die Zahl der Schulen und beginnen mit den Gymnasien.

Folgende Uebersicht vergleicht den Stand der Gymnasien von 1818 mit dem gegenwärtigen Stande (1. Juli 1866).

Tab. 1.

Provinzen.	1818				1866				also Vermehrung der			
	ev.	kath.	sim.	Sa.	ev.	kath.	sim.	Sa.	evang.	kath.	sim.	Gesammtzahl
Preußen . . .	10	2	—	12	15	6	—	21	5 (50 %)	4 (200 %)	—	9 (75 %)
Brandenburg .	15	—	—	15	24	—	—	24	9 (60 %)	—	—	—
Pommern . .	5	—	—	5	13	—	—	13	8 (160 %)	—	—	—
Schlesien . . .	11	7	—	18	15	8	—	23	4 (36⁴/₁₁ %)	1 (14²/₇ %)	—	5 (27⁷/₉ %)
Posen	2	—	1	3	4	2	3	9	2 (100 %)	2 (200 %)	2 (200 %)	6 (200 %)
Sachsen . . .	18	—	1	19	22	1	1	24	4 (22²/₉ %)	1 (100 %)	=	5 (26⁶/₁₉ %)
Westfalen . .	6	3	—	9	8	8	—	16	2 (33¹/₃ %)	5 (166⁶/₉ %)	—	7 (77⁷/₉ %)
Rheinprovinz u. (seit 1850) Hohenzollern.	4	5	1	10	9	14	1	24	5 (125 %)	9 (180 %)	=	14 (140 %)
Summa	71	17	3	91	110	39	5	154	39 (54⁶⁶/₇₁ %)	22 (129¹⁰/₁₇ %)	2 (66⅔ %)	63 (69⁹/₁₃ %)

Die Veränderungen im Stande der Gymnasien zeigen größtentheils Vermehrung durch Anlage neuer Anstalten oder durch Theilung älterer. Den Vermehrungen gegenüber stehen sehr wenige Verminderungen und Veränderungen im confessionellen Charakter. Zwei Gymnasien der Provinz Sachsen wurden höhere Bürgerschulen, Wernigerode und Aschersleben, von denen die erstere bereits wieder Gymnasium geworden; eine Anstalt der Provinz Posen, Trzemeszno, ist 1863 aus politischen Gründen geschlossen worden. Vorübergehend (1849—1856) war die Ritterakademie zu Brandenburg geschlossen. Das Simultangymnasium in der Stadt Posen ward 1834 in ein evangelisches und ein katholisches getheilt; das evangelische zu Erfurt ward 1819 simultan; die Simultangymnasien zu Heiligenstadt und Düsseldorf wurden 1841, bezw. 1854 katholisch; das evangelische zu Wetzlar war vorübergehend (1843—1855) simultan.

Es ist interessant, mit Hülfe der obigen Tabelle die Provinzen nach der Zahl ihrer Gymnasien zu ordnen, um zu sehen, in welcher Reihenfolge sie im J. 1818 nach einander kamen und jetzt nach einander kommen, desgleichen die absolute und die relative Vermehrung jener Zahl zu vergleichen. Es ergiebt sich z. B., daß die größte absolute Vermehrung die Rheinprovinz erfahren hat, die Vermehrung in Sachsen und Schlesien dagegen in dem richtigen umgekehrten Verhältnis zu dem Bestand von 1818 steht.

Von den 15 Gymnasien, welche die Provinz Brandenburg im J. 1818 hatte, gehörten 5, von den 24, welche sie jetzt hat, gehören 10 allein der Stadt Berlin an.

Die stärkste relative Vermehrung zeigt die Provinz Posen, wo sich die Zahl der Gymnasien verdreifacht hat, und es erhellt daraus, wie ungerechtfertigt die Klagen der Polen sind, daß die preußische Regierung nicht genügend für den höheren Unterricht in dem Großherzogthum Posen sorge.

In ähnlicher Weise instructiv ist eine Zusammenstellung der Provinzen nach der Zahl der evangelischen und der katholischen Gymnasien im J. 1818 und jetzt.

Die größte absolute Vermehrung der evangelischen Gymnasien hat die Provinz Brandenburg erfahren, und im allgemeinen ist diese Vermehrung dem Stande von 1818 direct proportional (nicht, wie vielleicht zu erwarten wäre, umgekehrt).

Die stärkste relative Vermehrung hat in der Provinz Pommern stattgefunden.

Die größte absolute Vermehrung der katholischen Gymnasien hat die Rheinprovinz erfahren, nämlich 9; die größte relative Vermehrung zeigt die Provinz Preußen von 2 auf 6, also auf das Dreifache.

Die Gesammtzahl der katholischen Gymnasien im Staate hat sich von 17 auf 39, also um 22 oder um $129^{13}/_{17}$ % vermehrt. Die relative Vermehrung beträgt also mehr als das Doppelte von der der evangelischen Gymnasien, woraus man sich leicht ein Urtheil über den Grund der Klagen der Katholiken (namentlich in der Rheinprovinz über mangelnde Fürsorge seitens der preuß. Regierung bilden kann.

Die Simultangymnasien betrugen 1818 3; jetzt sind es 5; also absolute Vermehrung: 2, die relative zeigt eine Vermehrung um $66^{2}/_{3}$ %.

Das Verhältnis der Gymnasien nach den Confessionen stellt sich 1818 und jetzt in Procenten wie folgt:

Tab. 2.

Provinzen.	1818			jetzt		
	evang.	kath.	sim.	evang.	kath.	sim.
Preußen	$83^{1}/_{3}$	$16^{2}/_{3}$	—	$71^{3}/_{7}$	$28^{4}/_{7}$	—
Brandenburg . .	100	—	—	100	—	—
Pommern	100	—	—	100	—	—
Schlesien	$61^{1}/_{9}$	$38^{8}/_{9}$	—	$65^{5}/_{22}$	$34^{15}/_{22}$	—
Posen	$66^{2}/_{3}$	—	$33^{1}/_{3}$	$44^{4}/_{9}$	$22^{2}/_{9}$	$33^{1}/_{3}$
Sachsen	$94^{13}/_{19}$	—	$5^{6}/_{19}$	$91^{2}/_{3}$	$4^{1}/_{3}$	$4^{1}/_{3}$
Westfalen . . .	$66^{2}/_{3}$	$33^{1}/_{3}$	—	50	50	—
Rheinprovinz und Hohenzollern . .	40	50	10	$37^{1}/_{3}$	$58^{1}/_{3}$	$4^{1}/_{3}$
Gesammtsumme	$78^{2}/_{91}$	$18^{32}/_{91}$	$3^{27}/_{91}$	$71^{3}/_{7}$	$25^{25}/_{77}$	$3^{19}/_{77}$

Während die Gymnasien einen festen Bestand haben, der bei sehr geringen Veränderungen sich stetig vermehrt, ist die Classe der Progymnasien den erheblichsten Schwankungen ausgesetzt. Tabelle 3 giebt daher außer dem Bestande von 1832 und 1866 auch die dazwischenliegende Vermehrung und Verminderung an.

Die Gesammtsumme Ende 1832 betrug 22, die Vermehrung 29, die Verminderung 26, der gegenwärtige Bestand 25. Es hat also die große Bewegung und Schwankung auf diesem Gebiete schließlich nur eine unbedeutende Vermehrung des Bestandes von 1866 gegen den von 1832 zur Folge gehabt. Die Progymnasien gehören überwiegend den westlichen Provinzen an.

Die Betrachtung der Realschulen zerfällt von selbst in zwei Abschnitte 1) von 1832—1859, 2) von 1859 bis jetzt. Auch diese Art der höheren Schulen zeigt eine mannigfache und wechselvolle Entwicklung.

Die Geschichte der Realschulen von 1832—1859 stellt Tabelle 4 dar:

Die Gesammtsumme dieser Anstalten Ende 1832 (9) verglichen mit dem Bestand von 1859 (56) bestätigt, daß die Realschulen ein Lieblingskind unseres Jahrhunderts sind und einen ungemeinen Aufschwung genommen haben. Aber auch hier finden wir in der Zeit von 1859 an bei den Realschulen 2. Ordnung eine viel geringere Stabilität, als bei den Gymnasien, dagegen mannigfache Schwankungen auch bei derselben Anstalt, wie bei den Progymnasien. Solches Schwanken zeigt sich auch schon in dem

Zeitraum von 1832—1859. Die 1835 eröffnete Realschule in Warendorf z. B. wird 1845 Mittelschule, 1855 wieder Realschule, 1856 Gymnasium.

Tab. 3.

Oeffentliche Progymnasien.

Provinzen.	Bestand Ende 1832.				Veränderung seit 1832.																Bestand 1866.				Die Rechte der vollständigen Progymnasien besitzen			
					Vermehrung.				Verminderung								Gesammtvermindrung.											
									durch Erweiterung zu oder Verbindung mit Gymnasien.				durch Umwandlung in Realschulen.				durch Einrichtung zu Vorgerich.				durch gänzliche Auflösung.							
	ev.	kath.	sim.	Sa.	ev.	kath.	sim.	Sa.	ev.	kath.	sim	Sa.	ev.	Sa.	ev.	sim.	Sa.	kath.	Sa.	ev.	kath.	sim.	Sa.	ev.	kath.	sim.	Sa.
Preußen . . .	—	1	—	1	1	2	—	3	2	2	—	4	—	—	—	—	—	—	—	4	—	—	—	—	—	—	—
Brandenburg . .	—	—	—	—	4	—	—	4	2	—	—	2	—	—	—	—	—	—	—	2	2	—	2	2	2	—	2
Pommern . . .	—	—	—	—	1	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	1	1	—	—	1
Schlesien . . .	1	1	—	2	—	1	—	1	—	1	—	1	—	—	1[2])	—	1	—	—	2	1	—	1	—	—	—	—
Posen	—	—	—	—	1	—	4	5	—	1	3	4	—	—	—	—	—	—	—	4	—	—	1	1	1	—	1
Sachsen . . .	1	1	—	2	2	—	—	2	2	1[1])	—	3	—	—	—	—	—	—	—	3	1	—	1	—	—	—	—
Westfalen . . .	1	7	—	8	—	1	—	1	—	3	—	3	1	1	—	—	—	—	—	4	—	5	5	—	2	—	2
Rheinland . . .	2	6	1	9	3	6	3	12	1	2	—	3	—	—	1[2])	2	3	1[1])	1	7	3	9	2	14	8	5	—	8
Summa	5	16	1	22	12	10	7	29	7	10	3	20	1	1	2	2	4	1	1	26	8	14	3	25	6	7	1	14

[1]) Vereinigt mit einem andern katholischen Gymnasium. — [2]) Später Realschule. — [3]) Mit Progymnasialsectionen. — [4]) Nach einem Jahre wieder eröffnet.

Auch hier, wie bei allen Arten der höheren Lehranstalten finden wir in Brandenburg und Pommern nur evangelische Anstalten, 1832 haben beide noch keine hieher gehörigen Anstalten, Brandenburg erhält deren 13 (darunter allein in Berlin 6), von denen 1 Gymnasium, 1 (zeitweilig) Mittelschule wird; die andern 11 bleiben be-

ſtehen. Pommern erhält 6 Realſchulen, von denen 1857—1858 3 Gymnaſien werden, die 3 andern bleiben beſtehen.

Tab. 4.

Realſchulen von 1832—1859.

Provinzen.	Am Schluß von 1832 hatten das Recht zu Entlaſſungsprüfungen			Veränderungen vom 1. Jan. 1833 bis 5. Oct. 1859.													Geſammtverminderung.	Beſtand am 5. Oct. 1859.			
				Vermehrung.				Verminderung													
								durch Umwandlung in Gymnaſien.			durch Reduction auf Mittelſchulen.			durch gänzliche Einziehung von Realclaſſen an Gymnaſien.							
	ev.	ſim.	Sa.	ev.	kath.	ſim.	Sa.	ev.	kath	Sa.	ev.	kath	Sa.	kath.	Sa.			kath.	ſim.	Sa.
Preußen . .	4	—	4	7	—	1	8	—	—	—	1	—	1	—	—	1	10	—	1	11
Brandenburg	—	—	—	13	—	—	13	1	—	1	1	—	1	—	—	2	11	—	—	11
Pommern .	—	—	—	6	—	—	6	3	—	3	—	—	—	—	—	3	3	—	—	3
Schleſien . .	—	—	—	4	—	2	6	—	—	—	—	—	—	—	—	—	4	—	2	6
Poſen . . .	—	—	—	3	1	2	6	1	—	1	—	—	—	1	1	2	2	—	2	4
Sachſen . . .	1	—	1	6	—	1	7	—	—	—	—	—	—	—	—	—	7	—	1	8
Weſtfalen . .	—	—	—	3	3	—	6	—	1	1	—	1	1	—	—	2	3	1	—	4
Rheinprovinz	3	1	4	2	1	3	6	—	—	—	—	1	1	—	—	1	5	—	4	9
Summa	8	1	9	44	5	9	58	5	1	6	2	2	4	1	1	11	45	1	10	56

In Preußen, Schleſien, Sachſen finden ſich neben evangeliſchen Anſtalten auch ſimultane; in Weſtfalen auch katholiſche; katholiſche und ſimultane in Poſen und Rheinland. Die Anſtalten dieſer Art ſind der überwiegenden Mehrzahl nach evangeliſch; auch ſimultane Realanſtalten ſind lebensfähiger, als katholiſche. Eine katholiſche Realſchule exiſtirt im J. 1832 noch nicht.

Die Betrachtung der Entwicklung der Realſchulen von 1859 bis jetzt muß zunächſt nachweiſen, wie der Beſtand von 1859 ſich in die Gattungen der Realſchulen erſter und zweiter Ordnung vertheilte; denn die höheren Bürgerſchulen ſind ſämmtlich ſpäteren Urſprungs. Dieſen Nachweis liefert Tabelle 5:

Tab. 5.

Provinzen.	Beſtand v. 1859.				Realſch. 1. Ordn.				Realſch. 2. Ordn.			
	ev.	kath.	ſim.	Sa.	ev.	kath.	ſim.	Sa.	ev.	kath.	ſim.	Sa.
Preußen . .	10	—	1	11	3	—	—	3	7	—	1	8
Brandenburg	11	—	—	11	6	—	—	6	5	—	—	5
Pommern . .	3	—	—	3	1	—	—	1	2	—	—	2
Schleſien . .	4	—	2	6	2	—	1	3	2	—	1	3
Poſen	2	—	2	4	1	—	1	2	1	—	1	2
Sachſen . . .	7	—	1	8	—	—	1	1	7	—	—	7
Weſtfalen . .	3	1	—	4	3	1	—	4	—	—	—	—
Rheinland .	5	—	4	9	3	—	3	6	2	—	1	3
Summa	45	1	10	56	19	1	6	26	26	—	4	30

Westfalen hatte also nur Realschulen 1. Ordnung, die Provinzen Sachsen und Preußen am meisten Anstalten 2. Ordnung.

Betrachten wir nun die Entwicklung der Realschulen seit 1859 gattungsweise, zunächst die Realschulen 1. Ordnung. Die Entwicklung dieser zeigt folgende Uebersicht:

Tab. 6.

Provinz.	Im Jahre 1859.				Seitdem Vermehrung.				Bestand 1. Juli 1866.			
	evang.		kath.	sim.	Sa.	evang.		sim.	Sa.	evang.		kath.	sim.	Sa.
Preußen . . .	3		—	—	3	5	(2 P.)	—	5	8	(2 P.)	—	—	8
Brandenburg . .	6	(1 P.) [1]	—	—	6	5	(1 P.)	—	5	11	(2 P.)	—	—	11
Pommern . . .	1		—	—	1	2	(1 P.)	—	2	3	(1 P.)	—	—	3
Schlesien . . .	2		—	1	3	2		1	3	4		—	2	6
Posen	1		—	1	2	2		1	3	3		—	2	5
Sachsen . . .	—		—	1	1	5		—	5	5		—	1	6
Westfalen . . .	3	(1 P.)	1	—	4	3	(2 P.)	—	3	6	(3 P.)	1	—	7
Rheinland . . .	3		—	3	6	3	(1 P.)	1	4	6	(1 P.)	—	4	10
Summa	19	(2 P.)	1	6	26	27	(7 P.)	3	30	46	(9 P.)	1	9	56

[1]) P. bedeutet Parallelanstalt von Gymnasien. Die Zahl dieser Parallelanstalten ist jedesmal in der daneben stehenden Gesammtzahl mit enthalten.

Die Gesammtsumme dieser Anstalten hat sich also in noch nicht sieben Jahren mehr als verdoppelt. Von den 11 Anstalten dieser Art in der Provinz Brandenburg kommen 5 auf Berlin.

Die Vermehrung der Gesammtzahl der evangelischen Realschulen 1. Ordnung ist sehr beträchtlich; sie beträgt nach noch nicht sieben Jahren etwa das 2½fache. Die eine katholische Anstalt zu Münster, welche 1859 bestand, ist bestehen geblieben, und es ist keine dazu gekommen. Auch unter den Realschulen 2. Ordnung finden wir keine katholische, und unter den höheren Bürgerschulen nur zwei dieser Confession. Simultane

Realschulen 2. Ordnung.

Tab. 7.

Provinzen.	Bestand am 6. Oct. u. Ende 1859.				Vermehrung.				Verminderung										Gesammtverminderung.	Bestand 1. Juli 1866.			
									durch Umwandlung in Gymnasien.		durch Erhebung in die 1. Ordnung.			durch Reduction zu höh. Bürgerschul.									
	evangel.		simult.	Summa.	evangel.		simult.	Summa.	evangel.	Summa.	evangel.		simult.	Summa.	evangel.	simult.	Summa.			evangel.		simult.	Summa.
Preußen . .	7		1	8	2	(2 P.)	—	2	2	2	5	(3 P.)	—	5	—	1	1	8		2		—	2
Brandenburg	5		—	5	5	(2 P.)	—	5	—	—	5	(1 P.)	—	5	—	—	—	5		5	(1 P.)	—	5
Pommern . .	2	(1 P.)	—	2	1	(1 P.)	—	1	—	—	2	(1 P.)	—	2	—	—	—	2		1	(1 P.)	—	1
Schlesien . .	2		1	3	—		—	—	—	—	2		1	3	—	—	—	3		—		—	—
Posen	1		1	2	1		—	1	—	—	2		1	3	—	—	—	3		—		—	—
Sachsen . . .	7	(1 P.)	—	7	—		—	—	1	1	5		—	5	1	—	1	7		—		—	—
Westfalen . .	—		—	—	4	(3 P.)	—	4	—	—	3	(2 P.)	—	3	—	—	—	3		1	(1 P.)	—	1
Rheinland . .	2	(1 P.)	1	3	—		1	1	—	—	1	(1 P.)	1	2	—	—	—	2		1		1	2
Summa	26	(3 P.)	4	30	13	(8 P.)	1	14	3	3	25	(8 P.)	3	28	1	1	2	33		10	(3 P.)	1	11

Realschulen 1. Ordnung dagegen bestanden 1859 6, zu denen seitdem noch 3 weitere gekommen sind.

Die Realanstalten sind mehrfach Parallelanstalten zu Gymnasien, aber seit 1859 nur bei evangelischen Anstalten.

Während die Realschulen 1. Ordnung eine Stabilität zeigen, welche die der Gymnasien erreicht, zum Theil sogar übertrifft, zeigen die Realschulen 2. Ordnung große Schwankungen. Ihre Entwicklung von 1859 bis jetzt zeigt Tabelle 7.

Aus obiger Uebersicht ergiebt sich, daß die Realschulen 2. Ordnung im allgemeinen wenig Dauer haben. Die Verminderung ihrer Zahl geschah in weit den meisten Fällen durch Erhebung in die 1. Ordnung.

Auch die Realanstalten 2. Ordnung sind manchmal Parallelanstalten zu Gymnasien, jedoch ebenfalls nur bei evangelischen Anstalten.

Die letzte Classe der höheren Realanstalten bilden die höheren Bürgerschulen. Diese bestanden 1859 noch gar nicht, seitdem sind 26 entstanden, 1 davon ist in eine Realschule 1. Ordnung übergegangen, der gegenwärtige Bestand beträgt demnach 25.

Sie vertheilen sich nach Provinzen und Confessionen wie folgt:

Tab. 8.

Provinzen.	evangelische.	katholische.	simultane.	Summa.
Preußen . . .	2	—	—	2
Brandenburg . .	4	—	—	4
Pommern . . .	2 (1 P.)	—	—	2
Schlesien . . .	2 [1])	—	—	2
Posen	—	—	—	—
Sachsen . . .	3 (1 P.)	—	—	3
Westfalen . . .	1	—	—	1
Rheinland und Hohenzollern .	8 (j. 7)	2	2	12 (jetzt 11)
	22 (2 P.) jetzt 21	2	2	26 (jetzt 25)

[1]) Die Confession der neuen Anstalt zu Neustadt in Oberschlesien ist uns unbekannt; wir haben gewagt, sie zu den evangelischen zu zählen.

Gesammtübersicht der gegenwärtig bestehenden höheren Reallehranstalten.

Tab. 9.

Provinzen.	Realschulen 1. Ordnung.				Realschulen 2. Ordnung.			höhere Bürgerschulen.				Gesammtzahl.			
	evang.	kathol.	simult.	Summa.	evang.	simult.	Summa.	evang.	kathol.	simult.	Summa.	evang.	kathol.	simult.	Summa.
Preußen . .	8 (2 P.)	—	—	8	2	—	2	2	—	—	2	12 (2 P.)	—	—	12
Brandenburg	11 (2 P.)	—	—	11	5 (1 P.)	—	5	4	—	—	4	20 (3 P.)	—	—	20
Pommern .	3 (1 P.)	—	—	3	1 (1 P.)	—	1	2 (1 P.)	—	—	2	6 (3 P.)	—	—	6
Schlesien . .	4	—	2	6	—	—	—	2	—	—	2	6	—	2	8
Posen	3	—	2	5	—	—	—	—	—	—	—	3	—	2	5
Sachsen . . .	5	—	1	6	—	—	—	3 (1 P.)	—	—	3	8 (1 P.)	—	1	9
Westfalen . .	6 (3 P.)	1	—	7	1 (1 P.)	—	1	1	—	—	1	8 (4 P.)	1	—	9
Rheinlande .	6 (1 P.)	—	4	10	1	1	2	7	2	2	11	14	2	7	23
Summa	46 (9 P.)	1	9	56	10 (3 P.)	1	11	21 (2 P.)	2	2	25	77 (8 P.)	3	12	92

Fast die Hälfte aller höheren Bürgerschulen fällt somit auf die Rheinprovinz, und zwar sind es wiederum vorzugsweise evangelische Anstalten.

Auch unter den höheren Bürgerschulen sind Parallelanstalten zu Gymnasien, jedoch ebenfalls nur evangelische.

Berechtigungen besitzen alle höheren Bürgerschulen außer Hedingen in Hohenzollern.

Nachdem wir die Veränderungen im Bestande der höheren Reallehranstalten seit 1859 in ihren drei Gattungen getrennt betrachtet haben, fassen wir noch den jetzigen Gesammtbestand zusammen und vergleichen ihn mit dem von 1859 (s. Tab. 9).

Das Verhältniß der drei Gattungen der Realschulen zu einander stellt sich in Procenten folgendermaßen:

Tab. 10.

Provinzen.	Realschulen 1. Ordnung.	Realschulen 2. Ordnung.	höhere Bürgerschulen.
Preußen	$66^{2}/_{3}$	$16^{2}/_{3}$	$16^{2}/_{3}$
Brandenburg	55	25	20
Pommern	50	$16^{2}/_{3}$	$33^{1}/_{3}$
Schlesien	75	—	25
Posen	100	—	—
Sachsen	$66^{2}/_{3}$	—	$33^{1}/_{3}$
Westfalen	$77^{7}/_{9}$	$11^{1}/_{9}$	$11^{1}/_{9}$
Rheinlande	$43^{11}/_{23}$	$8^{16}/_{23}$	$47^{12}/_{23}$
Summa	$60^{20}/_{23}$	$11^{22}/_{23}$	$27^{4}/_{23}$

Das Verhältnis der drei Arten höherer Realanstalten zu einander ist etwa folgendes: $^{5}/_{8}$ der Anstalten sind Realschulen 1. Ordnung, $^{1}/_{8}$ Realschulen 2. Ordnung, $^{1}/_{4}$ höhere Bürgerschulen.

Zur Vergleichung des jetzigen Gesammtbestandes mit dem von 1859 dient folgende Tabelle:

Realschulen 1859 und jetzt.

Tab. 11.

Provinzen.	1859.			1866.			
	Realsch. 1. Ordn.	Realsch. 2. Ordn.	Summa.	Realsch. 1. Ordn.	Realsch. 2. Ordn.	Bürgerschulen.	Summa.
Preußen . . .	3	8	11	8	2	2	12
Brandenburg . .	6	5	11	11	5	4	20
Pommern . . .	1	2	3	3	1	2	6
Schlesien . . .	3	3	6	6	—	2	8
Posen	2	2	4	5	—	—	5
Sachsen . . .	1	7	8	6	—	3	9
Westfalen . . .	4	—	4	7	1	1	9
Rheinlande . .	6	3	9	10	2	11	23
Summa	26	30	56	56	11	25	92

Die Gesammtzahl der höheren Realanstalten hat sich also in allen Provinzen vermehrt. Die größte absolute Vermehrung hat die Rheinprovinz, nämlich 14; Brandenburg hat 9, Westfalen 5, Pommern 3, Schlesien 2, Preußen, Posen, Sachsen je 1. Die Gesammtvermehrung beträgt 36.

Die größte relative Vermehrung hat die Rheinprovinz erfahren, von 9 auf 23, also auf das $2^5/_9$fache. Westfalen ist von 4 auf 9, also auf das $2^1/_4$fache vermehrt, Pommern von 3 auf 6, also auf das doppelte, Brandenburg von 11 auf 20, also auf das $1^9/_{11}$fache, Schlesien von 6 auf 8, also auf das $1^1/_3$fache, Posen von 4 auf 5, also auf das $1^1/_4$fache, Sachsen von 8 auf 9, also auf das $1^1/_8$fache, endlich Preußen von 11 auf 12, also auf das $1^1/_{11}$fache.

Aus dem bisher Betrachteten ergiebt sich folgende

Tab. 12.

Gesammtübersicht der am 1. Juli 1866 bestehenden höheren Lehranstalten.

Provinzen.	Gymnasien.			Progymnasien.			Realsch. 1. Ordn.			Realsch. 2. Ordn.			höhere Bürgerschulen.			Gesammtzahl.		
	ev.	kath.	sim.	Sa.	ev.	kath.	sim.	Sa.	evang.	kath.	sim.	Sa.	evang.	kath.	sim.	Sa.	ev.	kath.	sim.	Sa.
Preußen . . .	15	6	—	21	—	—	—	—	8 (2 P.)	—	—	8	2	—	—	2	27	6	—	33
Brandenburg . .	24	—	—	24	2	—	—	2	11 (2 P.)	—	—	11	5 (1 P.)	—	—	5	46	—	—	46
(Stadt Berlin	10	—	—	10	—	—	—	—	5 (1 P.)	—	—	5	2	—	—	2	18	—	—	18)
Pommern . . .	13	—	—	13	1	—	—	1	3 (1 P.)	—	—	3	1 (1 P.)	—	—	1	20	—	—	20
Schlesien . . .	15	8	—	23	1	—	—	1	4	—	—	6	—	—	—	2	22	8	2	32
Posen	4	2	3	9	—	—	1	1	3	—	2	5	—	—	—	—	7	2	6	15
Sachsen . . .	22	1	1	24	1	—	—	1	5	—	1	6	—	—	—	—	31	1	2	34
Westfalen . . .	8	8	—	16	—	5	—	5	6 (3 P.)	1	—	7	1 (1 P.)	—	—	1	16	14	—	30
Rheinland . . .	9	14	1	24	3	9	2	14	6 (1 P.)	—	4	10	1	2	2	7	26	25	10	61
Summa	110	39	5	154	8	14	3	25	46 (9 P.)	1	9	56	10 (8 P.)	1	1	11	21 (2 P.)	2	2	25	195	56	20	271

Es ist von Interesse, aus dieser Tafel zu erkennen, in welcher Reihenfolge die Provinzen nach der Gesammtzahl der höheren Anstalten, wie nach der Zahl der den verschiedenen Confessionen angehörigen auf einander kommen.

Das Verhältnis der verschiedenen Arten der höheren Lehranstalten ist in Procenten folgendes:

Tab. 13.

Provinzen.	Gymnasien.	Progymnasien.	Realschulen 1. Ordnung.	Realschulen 2. Ordnung.	höhere Bürgerschulen.
Preußen . . .	$68^{21}/_{22}$	—	$24^{8}/_{22}$	$6^{3}/_{22}$	$6^{2}/_{22}$
Brandenburg . .	$52^{4}/_{22}$	$4^{8}/_{22}$	$23^{21}/_{22}$	$10^{20}/_{22}$	$8^{16}/_{22}$
(Berlin	$55^{2}/_{2}$	—	$27^{7}/_{2}$	$11^{1}/_{6}$	$5^{2}/_{6}$)
Pommern . . .	65	5	15	5	10
Schlesien . . .	$71^{7}/_{2}$	$3^{1}/_{2}$	$18^{3}/_{2}$	—	$6^{1}/_{2}$
Posen	60	$6^{3}/_{2}$	$83^{1}/_{2}$	—	—
Sachsen . . .	$70^{10}/_{17}$	$2^{12}/_{17}$	$17^{11}/_{17}$	—	$8^{14}/_{17}$
Westfalen . . .	$53^{1}/_{2}$	$16^{3}/_{2}$	$23^{1}/_{2}$	$3^{1}/_{2}$	$3^{1}/_{2}$
Rheinland . . .	$89^{21}/_{61}$	$22^{58}/_{21}$	$16^{24}/_{21}$	$3^{17}/_{61}$	$18^{2}/_{61}$
Summa	$57^{1}/_{27}$	$9^{7}/_{27}$	$20^{20}/_{27}$	$4^{8}/_{27}$	$9^{7}/_{27}$*)

*) Der einfacheren Rechnung wegen ist hier statt des Renners 271 der Renner 270 gebraucht; infolge dessen ergiebt die Addition dieser 5 Summenzahlen $^{10}/_{27}$ mehr als 100.

Das Verhältnis der Confessionen stellt sich in Procenten wie folgt:

Tab. 14.

Provinzen.	evangelische.	katholische.	simultane.
Preußen . . .	$81^{27}/_{22}$	$18^{3}/_{22}$	—
Brandenburg . .	100	—	—
(Berlin	100	—	—)
Pommern . . .	100	—	—
Schlesien . . .	$68^{3}/_{4}$	25	$6^{1}/_{4}$
Posen	$46^{3}/_{2}$	$13^{1}/_{2}$	40
Sachsen . . .	$91^{3}/_{17}$	$2^{16}/_{17}$	$5^{12}/_{17}$
Westfalen . . .	$53^{1}/_{2}$	$46^{3}/_{2}$	—
Rheinland . . .	$42^{38}/_{61}$	$40^{60}/_{21}$	$16^{24}/_{61}$
Summa	$72^{8}/_{27}$	$20^{20}/_{27}$	$7^{1}/_{27}$

Aus der Gesammtübersicht der höheren Lehranstalten (S. Tabelle 12) läßt sich leicht ersehen, wie viele von den Anstalten einer Provinz Gymnasien, wie viele Realanstalten der verschiedenen Gattungen sind.

Die Gesammtzahl beträgt unter 289 Anstalten 164 Gymnasien, 25 Progymnasien, 61 Realschulen 1. Ordnung, 13 Realschulen 2. Ordnung, 26 höhere Bürgerschulen, also Verhältnis: $32^{4}/_{5}$: 5: $12^{1}/_{5}$: $2^{3}/_{2}$: $5^{1}/_{2}$. Nach der Confession sind es 213 evangelische, 56 katholische, 20 simultane Anstalten, Verhältnis $42^{3}/_{2}$: $11^{1}/_{5}$: 4.

Es überwiegt also im ganzen wie in den einzelnen Provinzen die Zahl der Gymnasialanstalten bei weitem die der Realanstalten, und ebenso überwiegt die Zahl der

evangeliſchen Anſtalten die der andern Confeſſionen, und zwar überall abſolut, allein in der Provinz Poſen nur relativ, doch aber ſo, daß die evangeliſchen Anſtalten die kleinere Hälfte ausmachen.

Faſſen wir das Geſammtergebnis dieſer ſtatiſtiſchen Darlegung der Zahl der höheren Lehranſtalten in Preußen in wenige Worte zuſammen:

Die Gymnaſien haben ein altbefeſtigtes Anſehen; ihre ſchon ſehr große alle andern Kategorien weit überwiegende Zahl vermehrt ſich noch immer; Veränderungen und Verminderungen ſind ſehr unerheblich.

Die Progymnaſien ſind vielfachen Schwankungen ausgeſetzt: ihr gegenwärtiger Geſammtbeſtand iſt ungefähr derſelbe wie der von 1832; aber den feſteſten Beſtand haben die Anſtalten in den weſtlichen Provinzen.

Die Realſchulen 1. Ordnung und höheren Bürgerſchulen haben ſich in den 7 Jahren ſeit 1859 ſehr beträchtlich vermehrt, bei verhältnismäßig geringfügiger Verminderung; die Realſchulen 2. Ordnung dagegen haben ſich ſehr vermindert und haben meiſt das Beſtreben in die 1. Ordnung oder zu Gymnaſien erhoben zu werden.

Unter den Confeſſionen überwiegt die evangeliſche bei weitem, die katholiſchen und ſimultanen Anſtalten haben ſich aber unter der preußiſchen Regierung ſo vermehrt, daß die Klagen über Hintanſetzung der katholiſchen Bedürfniſſe durchaus nicht gerechtfertigt ſind.

Bei Betrachtung der Schülerfrequenz der einzelnen Schulen derſelben Kategorie in verſchiedenen Semeſtern legen wir die bei Wieſe (höh. Sch.) S. 424 ff. berückſichtigten Semeſter zu Grunde, Sommer 1832, Winter 1853/54, Winter 1859/60 und Sommer 1863, und haben bei den Gymnaſien und Realſchulen auch die „Preuß. Jahrbücher" II. S. 141 ff. gegebenen Zahlen für Winter 1860/61 mit benutzt.

Nach der Schülerfrequenz gruppiren ſich die Gymnaſien wie folgt:

Schülerfrequenz der öffentlichen Gymnaſien.

Tab. 15.

Provinz.	Sommerhalbjahr 1832.				Winterhalbjahr 1853/4				Winterhalbjahr 1859/60.				Sommerhalbjahr 1863.			
	über 400	400 bis 301	300 bis 201	bis 200	über 400	400 bis 301	300 bis 201	bis 200	über 400	400 bis 301	300 bis 201	bis 200	über 400	400 bis 301	300 bis 201	bis 200
Preußen	—	3	8	2	2	6	5	1	1	8	6	1	4	7	7	2
Brandenburg	1	3	5	9	4	2	5	6	4	5	7	4	7	6	3	6
Pommern	—	1	4	1	1	—	5	3	1	1	6	5	1	2	9	1
Schleſien	3	1	10	6	6	4	7	4	6	5	6	4	6	8	5	3
Poſen	1	—	2	—	2	2	2	—	2	3	2	—	2	3	—	2
Sachſen	1	2	1	18	2	1	8	10	3	2	9	7	3	3	10	5
Weſtfalen	—	1	2	8	2	—	—	10	2	—	4	9	2	—	6	8
Rheinprovinz u. (ſeit 1850) Hohenzollernſche Lande	—	2	3	12	3	3	5	10	3	3	5	11	2	6	3	12
Summa	6	13	35	56	22	18	37	44	22	27	45	41	27	35	43	39
	110				121				135				144			

Im allgemeinen ſteigert ſich die Frequenz. Beſonders merklich iſt die Zunahme der Zahl der meiſtbeſuchten Anſtalten, denen eine zeitweiſe Abnahme der weniger beſuchten entſpricht, die ſich aber durch Entſtehen neuer Anſtalten bald wieder ausgleicht.

Schwankungen im Besuch der einzelnen Anstalten zeigen sich selbstverständlich aus den verschiedensten Anlässen. Die Gesammtzahl der meistbesuchten Anstalten 1863 ist das 3½fache der von 1832; die Gesammtzahl der mindestbesuchten 1863 ist aber nur um 17 geringer als 1832.

Die Maxima und Minima der einzelnen Provinzen für jedes der fünf angegebenen Semester enthält folgende Uebersicht:

Maxima und Minima der Frequenz der Gymnasien.

Tab. 16.

Zeit.	Maximum.	Minimum.
	1. Provinz Preußen.	
Sommer 1832	Königsberg (altstädt. Gymn.) 380	Thorn 166
Winter 1853/4	Danzig 539	Elbing 194
Winter 1859/60	„ 493	Hohenstein 181
Winter 1860/1	„ 448	Insterburg 127
Sommer 1863	Königsberg altstädt. Gymn. 445	Memel 191
	2. Provinz Brandenburg.	
Sommer 1832	Berlin graues Kloster 492	Brandenburg Ritterakademie 67
Winter 1853/4	„ Friedr.-Wilh.-Gymn. 593	Luckau 84
Winter 1859/60	„ „ „ „ 615	Brandenburg Ritterakademie 43
Winter 1860/1	„ „ „ „ 596	„ „ „ 34
Sommer 1863	„ graues Kloster 612	„ „ „ 79
	3. Provinz Pommern.	
Sommer 1832	Stettin 400	Greifswald 180
Winter 1853/4	„ 463	Putbus 96
Winter 1859/60	„ 576	Pyritz 91
Winter 1860/1	„ 565	Putbus 112
Sommer 1863	„ 608	„ 127
	4. Provinz Schlesien.	
Sommer 1832	Breslau kathol. Gymnasium 539	Liegnitz Ritterakademie 78
Winter 1853/4	„ „ „ 740	„ „ „ 110
Winter 1859/60	„ „ „ 669	Lauban 127
Winter 1860/1	„ „ „ 683	„ 128
Sommer 1863	„ „ „ 636	„ 133
	5. Provinz Posen.	
Sommer 1832	Posen Simultangymnasium 422	Bromberg 210
Winter 1853/4	Trzemeszno 553	„ 252
Winter 1859/60	Posen Marien-Gymnasium 511	Krotoschin 204
Winter 1860/1	„ „ „ 554	„ 205
Sommer 1863	„ Friedr.-Wilh.-Gymn. 509	„ 200
		Inowraclaw 200
	6. Provinz Sachsen.	
Sommer 1832	Magdeburg Dom-Gymnasium 452	Roßleben 78
Winter 1853/4	Halle Latina 477	Halle Pädagogium 83
Winter 1859/60	„ „ 601	Roßleben 103
Winter 1860/1	„ „ 596	Schleusingen 106
Sommer 1863	„ „ 642	„ 97

Zeit.	Maximum.	Minimum.
	7. Provinz Westfalen.	
Sommer 1832	Münster 348	Recklinghausen 97
Winter 1853/4	„ 683	Burgsteinfurt 27
Winter 1859/60	„ 645	„ 67
Winter 1860/1	„ 688	„ 104
Sommer 1863	„ 641	„ 87
	8. Rheinprovinz und Hohenzollern.	
Sommer 1832	Cöln katholisches Gymnasium 340	Duisburg 54
Winter 1853/4	„ „ „ 553	Bedburg 55
Winter 1859/60	„ „ „ 621	„ 40
Winter 1860/1	Trier 540	„ 51
Sommer 1863	„ 553	„ 35

Das Maximum des ganzen Staates ist also: Breslau, kathol. Gymnasium Winter 1853/54: 740; das Minimum des ganzen Staates: Burgsteinfurt Winter 1853/54: 27.

Die Reallehranstalten vertheilen sich nach der Frequenz wie folgt:

Schülerfrequenz der Reallehranstalten.

Tab. 17.

Provinz.	Winter 1853/4. Zu Entlassungsprüfungen nach der Instr. vom 8. März 1832 berechtigte Real- und höhere Bürgerschulen				Winter 1859/60.								Sommer 1863.							
					Realschulen 1. Ordnung				Realschulen 2. Ordnung				Realschulen 1. Ordnung				Realschulen 2. Ordnung			
	über 400	400 bis 301	300 bis 201	unter 200	über 400	400 bis 301	300 bis 201	unter 200	über 400	400 bis 301	300 bis 201	unter 200	über 400	400 bis 301	300 bis 201	unter 200	über 400	400 bis 301	300 bis 201	unter 200
Preußen .	1	3	4	3	3	2	—	—	—	1	3	2	3	2	1	2	—	—	2	—
Brandenb.	3	2	3	4	3	—	2	1	1	2	3	—	5	1	2	2	1	—	3	—
Pommern	1	—	3	—	1	—	—	—	—	—	—	2	1	—	1	—	—	—	—	2
Schlesien .	1	2	1	1	2	1	1	—	—	—	1	1	3	—	1	—	—	—	—	2
Posen . .	—	—	1	2	2	—	—	1	—	—	—	1	2	—	—	2	—	—	—	1
Sachsen .	1	1	3	2	—	1	—	—	2	—	2	3	3	—	1	—	—	—	1	2
Westfalen.	—	—	—	2	—	—	1	3	—	—	—	—	—	—	3	3	—	—	—	2
Rheinprov. u. Hohenzollern .	—	—	3	5	1	1	2	2	—	—	2	1	2	—	3	4	—	—	1	—
Summa .	7	8	18	19	12	5	6	7	3	3	11	10	19	3	12	13	1	—	7	9
	52 zu Entlassungsprüfungen berechtigte Anstalten.				30 R. S. 1. Ordn.				27 R. S. 2. Ordn.				47 R. S. 1. Ordn.				17 R. S. 2. Ordn.			
					57 anerkannte Realschulen.								64 anerkannte Realschulen.							

Bei den Realſchulen 1. O. finden wir ähnliche Erſcheinungen wie bei den Gymnaſien. Die Realſchulen 2. O. halten ſich größtentheils in ziemlich niedriger Frequenz.

Die Maxima und Minima giebt die folgende Ueberſicht, in der aber für 1860/61 nur die Maxima der 1. Ordnung benutzt werden konnten (I. bedeutet 1. Ordnung, II. 2. O.).

Maxima und Minima der Frequenz der Reallehranſtalten.

Tab. 18.

Zeit.	Maximum.	Minimum.
	1. Provinz Preußen.	
Winter 1853/4	Danzig, Johannisſchule 498.	Culm 109.
Winter 1859/60	I. Danzig, Petriſchule 437.	Elbing 831.
	II. Inſterburg 337.	Culm 116.
Winter 1860/61	I. Danzig, Petriſchule 425.	
Sommer 1863	I. „ Johannisſchule 472.	Thorn 102.
	II. Wehlau 217.	Graudenz 212.
	2. Provinz Brandenburg.	
Winter 1853/4	Berlin, königliche Realſchule 611.	Potsdam 154.
Winter 1859/60	I. Berlin, königl. Realſchule 597.	Berlin, Friedrichs-Realſchule 147.
	II. „ ſtädt. Gewerbeſch. 522.	Lübben 218.
Winter 1860/1	I. „ königl. Realſchule 602.	
Sommer 1863	I. „ königl. Realſchule 613.	Landsberg 130.
	II. „ ſtädt. Gewerbeſch. 632.	Lübben 212.
	3. Provinz Pommern.	
Winter 1853/4	Stettin, Fr.-Wilh.-Schule 496.	Colberg 223.
Winter 1859/60	I. Stettin, Fr.-W.-Schule 610.	
	II. Stralſund 136.	Greifswald 70.
Winter 1860/1	I. Stettin, Fr.-W.-Schule 595.	
Sommer 1863	I. „ „ „ „ 631.	Stralſund 236.
	II. Colberg 74.	Greifswald 72.
	4. Provinz Schleſien.	
Winter 1853/4	Breslau, Zwingerſchule 606.	Landeshut 176.
Winter 1859/60	I. Breslau, Zwingerſchule 709.	Grünberg 209.
	II. Neiße 244.	Landeshut 155.
Winter 1860/1	I. Breslau, Zwingerſchule 718.	
Sommer 1863	I. „ „ 686.	Grünberg 211.
	II. Landeshut 139.	Neiße 185.
	5. Provinz Poſen.	
Winter 1853/4	Meſeritz 202.	Fraustadt 127.
Winter 1859/60	I. Bromberg 430.	Meſeritz 162.
	II. Fraustadt 138.	
Winter 1860/61	Poſen 409.	
Sommer 1863	I. Poſen 474.	Meſeritz 160.
	II. Rawicz 183.	

Zeit.	Maximum.	Minimum.
	6. Provinz Sachsen.	
Winter 1853/4	Halle 488.	Burg 141.
Winter 1859/60	I. Erfurt 377.	
	II. Magdeburg 508.	Torgau 35.
Winter 1860/61	II. „ 517.	
Sommer 1863	I. „ 532.	Halberstadt 229.
	II. Nordhausen 209.	Burg 154.
	7. Provinz Westfalen.	
Winter 1853/4	I. Siegen 165.	Minden 53.
Winter 1859/60	I. Münster 275.	„ 84.
	Realschulen II fehlten	
Winter 1860/1	fehlen die Angaben.	
Sommer 1863	I. Lippstadt 255.	Minden 108.
	II. Bielefeld 97.	Burgsteinfurt 39.
	8. Rheinprovinz und Hohenzollern.	
Winter 1853/4	Cöln 293.	Duisburg 51.
Winter 1859/60	I. Cöln 558.	Trier 172.
	II. Aachen 273.	Duisburg 53.
Winter 1860/61	I. Cöln 650.	
Sommer 1863	I. „ 601.	„ 60.
	II. Crefeld 952.	

Schülerfrequenz der anerkannten höheren Bürgerschulen und sonstigen Reallehranstalten.

Tab. 19.

Provinz.	Winter 1859/60.			Sommer 1863.	
	Anerkannte höhere Bürgerschulen	Sonstige Reallehranstalten		Anerkannte höhere Bürgerschulen	Sonstige Reallehranstalten
	nur unter 200 Schüler	über 200	unter 200	nur unter 200	nur unter 200
1. Preußen . .	—	—	1	1	1
2. Brandenburg .	—	1	2 (1)	2	3 (2)
3. Pommern . .	1	—	1	2	—
4. Schlesien . .	—	—	—	1	—
5. Posen . . .	—	—	1	—	—
6. Sachsen . . .	—	—	—	1	—
7. Westfalen . .	—	—	3	1	—
8. Rheinlande und Hohenzollern .	2	—	—	6	5 (4)
Summa	3	1	8 (7)	14	9 (7)

Das Maximum des ganzen Staates ist also: Breslau, Realschule am Zwinger I. Winter 1860/61: 718; das Minimum des ganzen Staates: Torgau II. Winter 1859/60: 35.

Die anerkannten höheren Bürgerschulen und sonstigen Reallehranstalten vertheilen sich nach ihrer Frequenz wie folgt (S. 950 Tabelle 19):

Bei diesen Anstalten hält sich, wie schon diese Tabelle lehrt, die Frequenz in ziemlich geringer Höhe.

Das Maximum des ganzen Staates ist: Berlin Dorotheenstädt. Schule Sommer 1859/60: 318; das Minimum des ganzen Staates: Burgsteinfurt Sommer 1859/60: 22. Das Maximum der höhern Bürgerschulen: Crossen 1863: 177; das Minimum der höhern Bürgerschulen: Torgau 1863: 39.

Die öffentlichen Progymnasien vertheilen sich nach ihrer Frequenz wie folgt:

Schülerfrequenz der öffentlichen Progymnasien.

Tab. 20.

Provinz.	Winter 1853/4	Winter 1859/60		Sommer 1863
	nur unter 200 Schüler.	über 200.	unter 200.	nur unter 200 Schüler.
Preußen	3	1	1	1
Brandenburg . .	1	—	3	2
Pommern . . .	—	—	1	1
Schlesien . . .	—	—	—	1
Posen	—	—	1	2
Sachsen	2	—	2	3
Westfalen . . .	7	—	6	5
Rheinprovinz . .	15	—	16	13
Summa	28	1	30	28

Auch bei diesen Anstalten übersteigt die Frequenz nur einmal 200.

Das Maximum des ganzen Staates ist: Neustadt in Preußen 1859/60: 217; das Minimum des ganzen Staates: Andernach 1859/60: 20.

Endlich ist noch die Schülerfrequenz der mit höheren Lehranstalten organisch verbundenen Vorschulen zu betrachten. Dieselben vertheilen sich nach ihrer Frequenz folgendermaßen (S. 952 Tabelle 21):

Auch hier überwiegt bei weitem die Zahl der Anstalten mit unter 200 Schülern.

Das Maximum des ganzen Staates ist: Berlin, Friedrich-Wilh.-Gymnasium und Realschule Sommer 1863: 549; das Minimum des ganzen Staates: Sagan, Gymnas. Winter 1859/60: 8.

Die Frequenzverhältnisse der verschiedenen Arten höherer Schulen stellen sich zu einander folgendermaßen. Frequenz über 400 kommt nur bei Gymnasien und Realschulen 1. und 2. Ordnung vor: Bei Gymnasien ist sie kaum beim vierten Theil der Gesammtzahl vorhanden, bei Realschulen 1. O. bei mehr als einem Dritttheil, bei Realschulen 2. O. nur in einer kleinen Minderzahl. Zwischen 400 und 200 liegt die Frequenz der Hälfte der Gymnasien, eines Dritttheils der Realschulen 1. O., und etwa der Hälfte der Realschulen 2. O., dagegen nur weniger der übrigen Schulclassen. Unter 200 liegt die Frequenz eines starken Viertheils der Gymnasien, etwa eines Dritttheils der Realschulen 1. O., etwa der Hälfte der Realschulen 2. O. und der großen Mehrzahl der übrigen Schulen.

Aus den obigen Zusammenstellungen ergiebt sich nun weiter von selbst, welcherlei Anstalten in jeder Provinz am meisten, welcherlei am wenigsten Schüler hatten.

Schülerfrequenz der mit höheren Lehranstalten organisch verbundenen Vorschulen.

Tab. 21.

Provinz.	Winter 1859/60.									Sommer 1863.							
	Gymnasien		Realschulen I.		Realschulen II.		Progymnasien		Realschulen ohne besondere Berechtigungen u. andere höhere Anstalten	Gymnasien		Realschulen I.		Realschulen II.		Progymnasien	Höh. Bürgersch.
	über 200 Sch.	unter 200	über 200	unter 200	über 200	unter 200	über 200	unter 200	unter 200	über 200	unter 200	über 200	unter 200	über 200	unter 200	nur unter 200	nur unter 200
1. Preußen . .	—	4	—	3	—	3	—	—	—	—	10	—	4	—	1	—	1
2. Brandenburg .	2	2	2	1	1	3	1	2	1	3	1	4	1	—	3	1	3
3. Pommern . .	—	8	—	1	—	—	—	1	—	—	10	1	—	—	—	1	1
4. Schlesien . .	—	6	1	1	—	—	—	—	—	1	9	1	1	—	—	—	—
5. Posen . . .	—	4	—	2	—	1	—	—	—	—	4	—	3	—	—	—	—
6. Sachsen . .	—	2	—	1	—	3	—	1	—	—	4	1	1	—	2	1	—
7. Westfalen . .	—	3	—	—	—	—	—	—	—	—	3	—	—	—	—	—	—
8. Rheinprovinz u. Hohenzollern	—	3	—	1	—	1	—	—	—	—	3	—	3	—	1	—	1
Summa	2	32	3	10	1	11	1	4	1	4	44	7	13	—	7	3	6 [3]
	34 [1]		13		12		5			48 [2]		20		7			
	65 Vorschulen.									84 Vorschulen.							

[1]) 7 zugleich für Realschulen. — [2]) Davon 9 zugleich für Realanstalten. — [3]) Davon 4 für anerkannte höhere Realschulen.

Vergleicht man hiemit die Tabelle 12, S. 944, so ergiebt sich unter anderm folgendes: Verhältnismäßig die meisten höhern Lehranstalten hat Westfalen, eine auf 53,967 Einwohner, der Rhein hat eine auf 57,552, Brandenburg auf 58,756, Sachsen auf 61,763, Pommern auf 69,487, Preußen auf 86,875, Posen auf 99,037, Schlesien auf 113,023 Einwohner. (Die Bevölkerungszahlen der Provinzen für 1861 s. oben S. 261.)

In Betreff der Patronatsverhältnisse der höheren Schulen giebt folgende Tabelle eine Zusammenstellung für den Anfang des Jahres 1864:

Uebersicht der höheren Schulen nach den Patronatsverhältnissen.

Tab. 22.

Art der höheren Schulen	Zahl der Anstalten.	Davon sind						
		ausschließl. königl.	ausschließl. städtisch	kirchl., stiftischen oder Privatpatronats.	gemischten Patronats, mit königl. Patronatsantheil.	gemischten Patronats, ohne königl. Patronatsantheil.	ohne bestimmtes Patronat, doch mit kön. Antheil.	streitigen Patronats
Oeffentliche Gymnasien .	145	65	26	5	44	2	3	—
Oeffentliche Progymnasien .	28	3	11	2	8	1	3	—
Realschulen 1. Ordnung .	49	2	35	1	11	—	—	—
Realschulen 2. Ordnung .	16	1	10	—	3	1	1	—
Höhere Bürgerschulen . .	21	1	13	4	1	1	—	1
Gesammtzahl	259	72	95	12	67	5	7	1

Digitized by Google

Der Gesammtaufwand für die höheren Schulen im Jahr 1864 ist aus folgender Tabelle zu ersehen:

Tab. 23.

Provinz.	A. Für öffentliche Gymnasialanstalten und ihre Annexa.							B. für selbständige Reallehranstalten und ihre Annexa.						
	Gesammtaufwand.	Zu demselben tragen bei:					Schüler und Alumnen.	Gesammtaufwand.	Zu demselben tragen bei:					Schüler und Alumnen.
		der Staat		die Stadtgemeinden.	Kirchen u. solche Stiftungen, deren Verwaltung nicht in den Händen des Staats ruht.				der Staat		die Stadtgemeinden.	Kirchen u. solche Stiftungen, deren Verwaltung nicht in den Händen des Staats ruht.	
		aus unmittelbarem Staatsfonds.	aus dem zu seiner Verfügung stehenden Stiftungsfonds.						aus unmittelbarem Staatsfonds.	aus dem zu seiner Verfügung stehenden Stiftungsfonds.			
	Thlr.	Thlr.	Thlr.	Thlr.	Thlr.	Thlr.		Thlr.	Thlr.	Thlr.	Thlr.	Thlr.	Thlr.
1. Preußen . .	215,110	58,188	20,804	30,110	1,101	91,097	86,996	565	—	21,727	3,065	48,506	
2. Brandenburg	884,364	51,347	5,385	45,411	12,471	205,479	154,324	945	1,336	50,172	2,235	96,331	
3. Pommern .	156,700	12,422	11,974	32,760	11,501	82,095	32,106	—	1,500	9,980	—	19,558	
4. Schlesien .	283,785	18,700	68,598	25,320	8,145	124,121	69,114	280	—	22,004	1,694	41,982	
5. Posen . .	96,729	19,413	21,400	6,432	928	43,701	47,905	6,775	—	18,562	—	24,262	
6. Sachsen . .	320,701	45,903	82,254	15,646	11,850	99,143	62,206	—	—	17,319	109	42,923	
7. Westfalen .	184,814	24,306	26,052	21,821	5,482	57,999	35,530	3,700	—	11,266	512	18,148	
8. Rheinprovinz u. Hohenzollern	315,396	41,268	14,101	30,983	10,317	114,139	147,604	1,606	600	43,533	6,227	88,596	
Summa	1,987,399	271,547	280,368	208,483	81,795	817,774	635,785	18,871	3,436	192,563	13,842	375,281	
		501,915						17,307					

Rechnet man A. und B. zusammen, so ergiebt sich, theils was in den einzelnen Provinzen, theils was im ganzen preußischen Staat aus den verschiedenen Quellen für beiderlei höhere Anstalten zusammen aufgewendet wird. Der Gesammtaufwand beläuft sich, wenn man die für die Rectoratsschulen der Provinz Posen ausgesetzten 7500 Thlr. dazu nimmt, auf die Summe von 2,580,684 Thlr., wozu der Staat theils aus seinen unmittelbaren Fonds, theils aus den von ihm verwalteten Stiftungsfonds 526,722 Thlr. beiträgt. Bei dem Gesammtaufwand der einzelnen Provinzen ist in der Tabelle der Ertrag des Schulvermögens der einzelnen Schulen miteingerechnet, für welches die speciellen Nachweise nicht gegeben sind.

Die Schulgeldsätze sind sehr verschieden; sie steigen in den meisten Anstalten von den unteren Classen bis zu den obersten mehr oder weniger allmählich, in nicht

wenigen sind sie für alle Classen gleich. In den untersten Gymnasialclassen beträgt der Satz da, wo er am niedrigsten ist, jährlich 6 Thlr., durchschnittlich fast 16 Thlr., wo er am höchsten ist, 33 Thlr.; in der obersten Classe 16 bis 41, durchschnittlich über 20 Thlr. In den Realschulen sind die Schulgeldsätze durchschnittlich etwas höher, der Durchschnittssatz für die oberste Classe fast 24 Thlr. An 10 Gymnasien, an 7 Realschulen und an 4 Progymnasien und h. Bürgerschulen sind die Schulgeldsätze je nach den Steuerverhältnissen der Eltern verschieden, namentlich je nachdem die Eltern communalsteuerpflichtig sind oder nicht. Die Zahl der Freistellen ist sehr verschieden; bei vielen Anstalten besteht hierüber keine bestimmte Norm, bei andern giebt es 2, 3, 5, 8, 10, 15, 16 ꝛc. Freistellen, bei einigen 25 %. Die verhältnismäßig größte Zahl haben die katholischen Schulen. In der Rheinprovinz werden durchschnittlich 10 % der Schüler ganz, und ebenso viele halb vom Schulgeld freigelassen; an den katholischen Gymnasien in Schlesien zahlt im allgemeinen nur die Hälfte der Schüler das volle Schulgeld und je ¼ die ermäßigten Sätze.

Hinsichtlich der Nebenzahlungen herrscht eine große Verschiedenheit. An manchen Anstalten giebt es gar keine Nebenzahlungen, an andern nur eine, an vielen mehrere Arten, namentlich Inscriptionsgelder (von 15 Sgr. bis 5 Thlr.), für Abgangszeugnisse (10 Sgr. bis 4 Thlr.), besonders für nachträglich ausgefertigte, Versetzungsgeld (5 Sgr. bis 1 Thlr.), Bibliothekgelder (von 7½ Sgr. bis 1 Thlr.), für Turn- (und Schwimm-)Unterricht (von 5 Sgr. bis 1 Thlr. und darüber), Zeichenunterricht (1 Thlr.), für den physikalischen Apparat, den Unterricht in der Chemie ꝛc. (10 Sgr. bis 1 Thlr.), Heizgeld (1—2½ Thlr.), Dintengeld (2—3 Sgr.) und Aehnliches. An einzelnen Orten sind die Gebühren für Auswärtige höher. Die Unterrichtsverwaltung ist bemüht, die Nebenzahlungen bei Gelegenheit der Erhöhung des ordentlichen Schulgelds zu vereinfachen oder abzuschaffen. Die Detailangaben s. bei Wiese S. 609 ff.

Ueber die Zahl der an preußischen Gymnasien für reif erklärten Abiturienten vergl. oben S. 356. Das Alter der für reif erklärten Abiturienten betrug:

Tab. 24.

Provinz.	im Jahr 1820: Gesammtzahl	unter 17 Jahre	17	18	19	20	über 20 Jahre	im Jahr 1863: Gesammtzahl	unter 17 Jahre	17	18	19	20	über 20 Jahre
Preußen . .	45	—	2	8	22	7	6	235	2	17	38	61	57	60
Brandenburg	124	1	9	29	55	17	13	264	5	17	54	78	61	49
Pommern .	18	—	—	1	3	5	9	99	—	6	11	25	31	26
Schlesien .	136	—	1	24	51	28	32	274	4	18	45	61	67	79
Posen . .	5	—	—	1	4	—	—	79	1	4	16	13	17	28
Sachsen . .	173	—	15	50	70	24	15	273	—	6	33	59	91	78
Westfalen .	53	—	4	15	18	10	6	285	—	9	32	71	66	107
Rheinland u. Hohenzollern.	36	1	4	11	10	2	7	296	1	8	40	81	86	80
Hauptsumme	590	2	35	139	233	93	88	1805	13	85	275	449	476	507

Das Durchschnittsalter eines preußischen Abiturienten betrug demnach im J. 1820: $19^{54}/_{590}$, im Jahr 1863: $19^{1000}/_{1805}$ Jahre.

Die Zahl der in der Hauptprüfung pro facultate docendi in dem 25jährigen Zeitraum von 1839 bis 1863 bestandenen Schulamtscandidaten nach Confession, resp. Religion, nach dem Hauptfach derselben und nach ihrer Heimat ergiebt sich aus der folgenden Tabelle:

Tab. 25.

Jahr.	Gesammtzahl der bestandenen Candidaten.	Von denselben waren der Confession, resp. Religion nach			Hauptfach derselben:						darunter Ausländer
		evangelisch.	katholisch.	jüdisch.	Religion	Alte Sprachen.	Neuere Sprachen	Deutsch	Geschichte	Mathemath. u. Naturwissensch.	
					allein oder in Verbindung mit noch einem andern Fach.						
1839	70	48	21	1	10	26	4	5	7	18	7
1840	87	61	26	—	8	31	6	9	12	21	4
1841	72	54	17	1	5	30	3	7	10	17	5
1842	69	54	15	—	6	27	3	10	8	15	7
1843	100	84	16	—	7	39	4	13	14	23	10
1844	89	66	22	1	5	35	3	12	12	22	8
1845	88	72	15	1	6	29	7	5	16	25	4
1846	75	60	14	1	3	24	4	10	17	17	5
1847	89	68	18	3	5	36	6	8	13	21	1
1848	93	73	18	2	7	38	3	15	10	20	4
1849	80	55	24	1	5	27	8	13	12	15	1
1850	112	87	23	2	8	42	9	11	19	23	5
1851	100	73	25	2	9	34	7	18	13	19	10
1852	89	58	29	2	5	34	9	10	12	19	1
1853	113	73	37	3	9	41	14	11	15	23	12
1854	106	72	33	1	11	43	12	9	11	20	5
1855	97	63	33	1	12	31	11	10	16	17	15
1856	137	85	48	4	8	58	12	16	18	25	9
1857	105	67	36	2	13	35	13	12	11	21	8
1858	104	67	36	1	5	43	6	15	9	26	10
1859	102	66	34	3	7	36	8	17	10	25	8
1860	130	86	43	1	9	49	15	14	12	31	22
1861	136	82	55	1	18	44	19	11	16	30	18
1862	147	101	43	3	21	57	14	18	10	27	23
1863	190	132	55	3	23	83	13	12	17	42	22
Hauptsumme	2583	1807	736	40	225	972	213	291	320	562	224

Inländer waren unter diesen 2583 Candidaten 2359; davon gehörten der Provinz Preußen an 262, Brandenburg 370, Pommern 142, Schlesien 352, Posen 149, Sachsen 430, Westfalen 288, Rheinprovinz und Hohenzollern 366.

Die Zahl der etatsmäßigen Lehrer, welche zu Anfang des J. 1864 an den höheren Schulen thätig waren, ergiebt sich aus Tabelle 26.

Die Gesammtzahl der an höheren Schulen angestellten Lehrer betrug nach derselben damals: 3375.

Für die Besoldungen der Gymnasiallehrer mit Ausschluß der in exceptioneller Stellung befindlichen berliner Gymnasien und der Landesschule Pforta gilt der Normaletat vom 10. Jan. 1863, welcher die Schulorte mit Gymnasien, an deren Unterhaltung der Staat sich betheiligt, in 3 Gehaltsclassen scheidet. Zur ersten Gehaltsclasse gehören 9, zur 2ten 34, zur 3ten 58 Städte. Die Normalbesoldungen betragen jährlich 1) für die Directoren an einem Gymnasialort der ersten Classe bis 1800 Thlr., bei der 2ten Classe bis 1600 Thlr., bei der 3ten Classe bis 1200 Thlr., resp. 1300 und 1400 Thlr.; 2) für die definitiv angestellten ordentlichen Gymnasiallehrer (Professoren, Oberlehrer, ordentliche Lehrer) bei der ersten Classe Minimum 600 Thlr., Maximum 1300 Thlr., Durchschnitt 950 Thlr.; bei der 2ten Classe Minimum 550 Thlr., Maximum 1150 Thlr., Durchschnitt 850 Thlr.; bei der 3ten Classe Minimum 500 Thlr., Maximum 1000 Thlr., Durchschnitt 750 Thlr. Diese Normalsätze gewähren jedoch den einzelnen Lehrern nicht ein Recht auf dieselben; der Normal-

Tab. 26.

Provinz.	A. An öffentlichen Gymnasialanstalten und den mit ihnen verbundenen Instituten.								B. An selbständigen Realanstalten und den mit ihnen verbundenen Instituten.							
	Directoren resp. Rectoren.	Oberlehrer.	Geistliche Religionslehrer.	Ordentliche Lehrer.	Wissenschaftliche Hülfslehrer.	Technische Lehrer.	Elementarlehrer.	Insgesammt.	Directoren resp. Rectoren.	Oberlehrer.	Geistliche Religionslehrer.	Ordentliche Lehrer.	Wissenschaftliche Hülfslehrer.	Technische Lehrer.	Elementarlehrer.	Insgesammt.
Preußen	21	77	19	116	12	32	17	294	10	22	7	50	13	12	14	128
Brandenburg .	24	117	4	140	31	50	39	405	15	47	3	92	6	32	38	233
Pommern . . .	14	50	1	75	19	28	18	205	3	8	—	15	5	2	7	40
Schlesien	23	85	31	112	37	39	24	351	7	23	13	33	8	17	10	111
Posen	10	30	22	53	9	10	7	141	5	20	8	30	10	6	2	81
Sachsen	24	84	11	115	20	47	6	307	7	22	5	45	6	14	10	109
Westfalen . . .	18	64	24	96	22	19	12	255	5	11	8	21	2	6	3	56
Rheinland und Hohenzollern . .	34	82	58	161	20	62	13	430	20	32	21	98	11	31	16	229
Summa	168	589	170	868	170	287	136	2388	72	185	65	384	61	120	100	987

etat ist vielmehr nur allmählich nach Maßgabe der verfügbar werdenden Mittel zur Ausführung zu bringen. Besoldungen, welche die Normalgrenzen überschreiten, werden bei Erledigungen entsprechend vermindert. Emolumente mit Ausschluß der Dienstwohnungen sollen, wo nicht besondere Rechtsverhältnisse entgegenstehen, bei erster Gelegenheit zur Gymnasialkasse eingezogen werden. Für Dienstwohnungen ist den Inhabern 10 % des Diensteinkommens in Abzug zu bringen, so daß der Inhaber einer Besoldung von 1600 Thlrn. aus Rücksicht auf seine Dienstwohnung nur 1440 Thlr. baar empfängt. Als ein Emolument der Lehrer ist jedoch auch der Erlaß des Schulgelds für ihre dieselbe Anstalt besuchenden Kinder anzusehen, wiewohl einige städtische Patronate sich noch immer sträuben, dieses durch Recht und Billigkeit begründete Zugeständnis zu machen.

Der Gesammtbetrag der Besoldungen an den öffentlichen selbständigen Gymnasial- und Realanstalten im J. 1864 erhellt aus folgender Uebersicht:

Tab. 27.

Provinz.	A. Gymnasien und Annexa.	B. Realanstalten und Annexa.	Insgesammt.
	Thlr.	Thlr.	Thlr.
Preußen	183,683	67,537	251,220
Brandenburg	267,420	125,680	393,100
Pommern	122,277	26,472	148,749
Schlesien	193,399	58,520	251,919
Posen	75,720	40,424	116,144
Sachsen	182,070	53,578	235,648
Westfalen	135,119	28,760	163,879
Rheinland und Hohenzollern	219,785	122,926	342,711
Hauptsumme	1,379,473	523,897	1,903,370

Verzeichnis der Artikel.

Philologie, classische, von Hirzel. Seite 1.
Philosophische Propädeutik, von Kern. S. 22.
Phrenologie, von Lange. S. 54.
Physikalischer Apparat, von Nagel. S. 58.
Physik, s. Naturlehre.
Physiognomik, von Lange. S. 62.
Pietät, s. Achtung.
Pietismus, von Palmer. S. 67.
Planimetrie, s. Geometrie.
Plato, von Deinhardt. S. 86.
Plutarch, von Zelle. S. 95.
Poesie, von Lechler. S. 98.
Poetik, von Baldamus. S. 102.
Polemik in der Schule, von Hauber. S. 104.
Politik i. d. Schule, von Palmer. S. 107.
Polizei, s. Zucht.
Port Royal. Die kleinen Schulen. Der Einfluß des Jansenismus auf die Schule in Frankreich, von Schneider. S. 112.
Portugal, von Le Roy. S. 119.
Positivismus, s. Erziehung, verkehrte Richtungen S. 267.
Präceptor, s. Lehrer S. 205.
Präcocität, s. Frühreife.
Prädicatenkatalog, s. Schülerverzeichnis.
Prämien, s. Schulprämien.
Präparanden, Präparandenbildung, Präparandenanstalten, von Eisenlohr. S. 149.
Präparation, von Bäumlein. S. 154.
Präsentationsrecht, s. Besetzungsrecht.
Preisaufgaben, s. Fortbildung S. 416.
Preußisches Volksschulwesen, von Thilo. S. 159.
Preußen. Die höheren Schulen, von Bonnell. S. 267.
Preußen. Statistik der höheren Schulen. S. 936.
Preußen. Die Maturitätsprüfung, von Wiese. S. 335.
Preisaufgaben, s. Fortbildung S. 416.
Preise, s. Schulprämien.
Primärschule, s. französisches, schweizerisches Schulwesen.
Princip, s. Erziehungsprincipien.
Prinzenerziehung, von X. S. 357.
Privaterziehungsanstalt, s. Erziehungsanstalt.
Privatgymnasium, von Strebel. S. 376.
Privatlehrer, von Zelle. S. 387.
Privatpatronat, s. Besetzungsrecht.
Privatschulen. S. 391.
Privatseminare, von Bock. S. 394.
Privatstudium, von Schrader. S. 399.
Privatstunden der Lehrer und der Schüler, von Heydemann. S. 405.
Privatunterricht, s. Besoldung.
Probe. Versuchung, von Grube. S. 410.
Probejahr, von Erler. S. 412.
Probelectionen, s. Besetzungsrecht S. 582.
Productivität, von Baldamus. S. 415.
Professor, s. Lehrer S. 205.
Programm, von Erler. S. 417.
Progymnasium, von Hirzel. S. 422.
Promotion, s. Coetus S. 881.
Prorector, s. Lehrer S. 205.
Provincialschulconferenzen, von Suffrian. S. 424.
Provincialschulen, s. Schulbezirk.
Provincialschulrath, s. Schulregiment.
Provisor, s. Lehrer S. 206.
Prüfung, s. Schulprüfung.
Prüfungen. Maturitätsprüfung, von Firnhaber. S. 453.
Prüfung der Lehrer an Volksschulen, von Stockmayer. S. 504.

Prüfung der Lehrer an höheren Schulen, von Schrader. S. 515.
Psychologie als Unterrichtsgegenstand, s. Philosophische Propädeutik.
Psychologie, s. Seelenlehre.
Putzsucht, s. Eitelkeit.

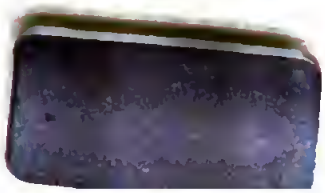
Q.

Quadrivium, s. Domschule S. 21.
Quartus, Quintus, s. Lehrer 205.
Quietismus, s. Frömmigkeit S. 557.
Quintilianus und die Rhetorik seiner Zeit, von Kämmel. S. 528.

R.

Rabelais, von Schneider. S. 536.
Radicalismus in der Erziehung, s. Erziehung, verkehrte Richtungen.
Räsonniren, s. Befehlen und Verbieten, Locke S. 445.
Räthsel, von Mezger. S. 548.
Ramus, Petrus, von Kämmel. S. 561.
Ramsauer, s. Pestalozzi.
Rangordnung, von Flashar. S. 570.
Rangverhältnisse der Lehrer, s. Ehrenrechte.
Ratich, von Kämmel. S. 592.
Rationalistische Pädagogik, s. Pädagogik, ihre Richtungen, Mädchenschule S. 910 f.
Das Rauhe Haus bei Hamburg, von W. Baur. S. 603.
Karl von Raumer, von Palmer. S. 640.
Realgymnasium, von Dillmann. S. 649.
Realismus, s. Humanismus und Realismus; Erziehung, verkehrte Richtungen.
Realschullehrer und Realschullehrerseminar, von Koch. S. 659.
Die Realschulen, von Kramer. S. 673.
Das Rechnen, von Wildermuth. S. 695.
Rechenmaschine, s. Rechnen.
Rechenschaftsbericht, s. Schulbericht.
Rechenstäbe, s. Rechnen.
Rechtschreibung, von Keller. S. 790.
Rechtsgefühl, Selbsthülfe, von Grube. S. 797.
Rector, s. d. Art. Lehrer S. 205, Director.
Redeübungen, von Marg. S. 816.
Reform der Gymnasien, von Foß. S. 825.
Reformation, ihr Einfluß auf die Erziehungsideen und Schuleinrichtungen, von Wagenmann. S. 869.
Regierung, s. d. Art. Herbart S. 415.

FEB 14 1801



Digitized by Google

Digitized by Google